

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

**O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças**

**Miguel Ângelo Pato Torres**

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

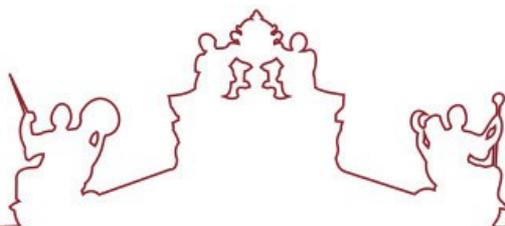
Évora 2022

---

---

---

---



---

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

**O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças**

**Miguel Ângelo Pato Torres**

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

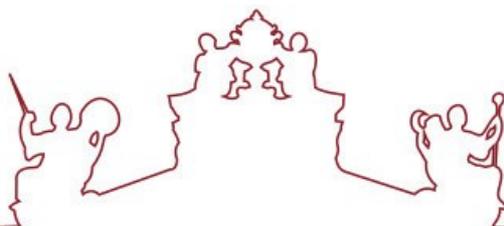
Évora 2022

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente		Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)
Vogais		Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente) Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)

*É preciso uma aldeia inteira para  
educar uma criança*

Provérbio Africano

## Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, sempre me empenhei e esforcei encarando cada trabalho como uma aprendizagem, mas esta foi sem dúvida a mais completa e também assustadora, houve momentos em que achei que não seria capaz, que só me apetecia desistir, que todo o esforço não estava a valer a pena, mas existem pessoas na nossa vida que nos recordam que devemos lutar pelos nossos objetivos e naquilo em que acreditamos, e que só assim conseguimos concretizar os nossos sonhos. Por essa mesma razão, este caminho não podia ter sido percorrido sozinho, querendo deste modo dar o meu especial agradecimento às pessoas que me acompanharam durante todo o percurso de futuro enriquecimento pessoal e profissional. Um percurso complexo e com intervenções das mais variadas pessoas, que me apoiaram incondicionalmente, apesar de alguns nomes não estarem aqui presentes, sabem que estão no meu coração e nas minhas orações.

Primeiramente agradecer à minha família, por ser o meu porto de abrigo em todas as ocasiões, por me possibilitar voar e correr atrás dos meus sonhos, em especial à minha mãe e irmã, que mais sofreram quando vinha cheio de trabalho, farto e de mau feitio (que é raro), aos meus avós maternos e avô paterno mas também à minha avó paterna que mesmo não estando presente fisicamente me ajudou e ao meu pai. Obrigado do fundo do coração poderem acompanhar-me em todos os momentos da minha vida e agradecer-vos os valores que me passaram para ser a pessoa em que hoje me tornei.

Agradecer à Catarina Penedo, Isabel Félix e Paula Sérgio, por me incentivarem a querer, a procurar, a ser mais alguém, a prosperar em mim um bom profissional, sem elas este percurso pela Universidade de Évora não teria acontecido.

À professora Doutora Maria Assunção Folque, por ter aceitado o convite para ser minha orientadora ao longo desta etapa, e por estar sempre presente e disponível para me auxiliar. Sabia desde início que iria escolher uma docente que me conhecesse ao acompanhar-me neste percurso, para poder puxar por mim e fazer com que realize o melhor que sei, com os mesmos princípios que os seus, principalmente como vemos a criança na nossa sociedade.

À primeira e segunda comunidade do caminho neocatecumenal de Moura, por todo o apoio que me deram em Jesus Cristo. À quarta e quinta comunidade do caminho neocatecumenal de Évora, por me receberem sempre bem especialmente à irmã Alexandra Reis, por me ter recebido em sua casa sem pedir nada em troca, sempre pronta a ajudar e a auxiliar-me no que foi necessário.

A todos os meus amigos que me apoiaram e me acompanharam neste longo percurso, aos que estão comigo desde o início em especial à Catarina Costa Pinto ao Miguel Guerreiro e Ana Gil, bem como à Mariana Costa Pinto por me ter recebido em sua casa no primeiro ano de mestrado, o meu muito obrigado por todo o apoio que me deram ao longo destes dois anos

Agradecer a todos os amigos que a vida académica me trouxe, e que hoje levo como amigos de longa data, em especial à Beatriz Rabaça e Filipa Maximino, por me integrarem desde o início das aulas nos seus grupos de trabalho, sempre preocupadas e com um grande espírito de interajuda que nos levou a uma grande amizade e, com o passar do tempo nos tornámos verdadeiros amigos, sempre presentes uns para os outros, à Carolina Silva e Sofia Ferreira por todos os momentos que partilhámos, uns bons, outros de desespero, e pelas horas passadas ao telemóvel a tirar dúvidas e angústias mas sempre apoiados uns nos outros.

Agradecer às instituições que me receberam de braços abertos, a todos os profissionais que sempre me ajudaram no que foi necessário principalmente à educadora cooperante e ao professor cooperante, por todo o apoio, incentivo e dedicação ao meu estágio, ao voto de confiança que ambos me deram para dar o “pulo” que foi necessário muitas vezes para me encontrar e seguir em frente.

A todas as crianças de ambos os grupos, o meu muito obrigado por toda a paciência e carinho que tiveram comigo, por todas as aprendizagens que fiz com cada uma delas, enriquecendo-me a nível profissional, mas principalmente a nível pessoal.

A todas as famílias das crianças envolvidas, pelo voto de confiança que me deram para disfrutar de uma aprendizagem significativa com as suas crianças, mas com as famílias também. Aprendemos certamente todos em conjunto, se assim não fosse que sentido faria.

Ao Centro Infantil Nossa Senhora do Carmo, colegas de Direção, e em especial à Tia Jú e Sandra Coelho, por me proporcionarem aprendizagens e apoio incondicional.

O meu muito obrigado a todos o que fizeram e continuam a fazer parte da minha vida, mas sobretudo aos que acreditaram que este percurso fosse possível realizar, aos que se envolveram comigo dia após dia nesta etapa com altos e baixos, mas com o coração cheio de aprendizagens. Sozinho este percurso não faria sentido, pois *para educar uma criança é preciso uma aldeia*.

Bem hajam a todos!

# **O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Pré-Escolar e de 1º ciclo do Ensino Básico, centrando-se na temática do envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças. O quadro conceptual integra a família a relação escola-família, as tipologias de relações escola-família; os problemas identificados pelas investigações entre a relação escola-família nas aprendizagens das crianças, e a conexão entre a escola e a família em tempo de pandemia.

Este relatório foi sustentado pela metodologia de investigação-ação, que permitiu responder aos objetivos propostos, com instrumentos de recolha de dados através de: observação participante, notas de campo e reflexões; registos fotográficos, de vídeo e de WhatsApp; planeamentos da ação educativa, e questionário às famílias.

Todo o processo permitiu uma profícua aprendizagem e crescimento, constata-se que o envolvimento das famílias no desenvolvimento das crianças é encarado como uma aliança fundamental para o sucesso escolar das crianças, pois ambas as instituições (escola e família), têm um papel fundamental na relação de parceria que deve ser criada entre ambas.

**Palavras-Chaves:** Família; Escola; Aprendizagem; Criança.

# **The involvement of families in children's learning**

## **Abstract**

This internship report was developed within the Supervised Teaching Practice in Pre-school and Primary School contexts, focusing on the theme of family involvement in children's learning. The conceptual framework includes the family, the school-family relationship, the typologies of school-family relationships, the problems identified by the research on the school-family relationship in children's learning and the connection between school and family in pandemic times.

This report was based on the action-research methodology, which allowed answering the proposed objectives, with data collection tools through: participant observation, field notes and reflections; photographic, video and WhatsApp records; educational action planning, and a questionnaire to families.

The whole process allowed for a useful learning and growth, confirming that the involvement of families in children's development is seen as a key component for children's academic success, because both institutions (school and family) have a fundamental role in the partnership relationship that should be created between them.

**Keywords:** Family; School; Learning; Child.

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	v
<i>Resumo</i> .....	vii
<i>Índice de Tabelas</i> .....	x
<i>Índice de Figuras</i> .....	x
<i>Introdução</i> .....	12
<b>1. Percurso Investigativo</b> .....	<b>15</b>
1.1. <i>Investigação e docência</i> .....	16
1.2. <i>Problemática e Questões de pesquisa</i> .....	19
1.3. <i>Metodologia: (investigação-ação)</i> .....	21
1.4. <i>Instrumentos, procedimentos e recolha de dados</i> .....	22
<b>2. Enquadramento teórico</b> .....	<b>26</b>
2.1. <i>Família</i> .....	27
2.2. <i>Relação Escola-Família</i> .....	30
2.3. <i>Tipologias das relações Escola-Família</i> .....	34
2.4. <i>Problemas identificados pelas investigações entre a relação escola-família nas aprendizagens das crianças</i> 37	
2.5. <i>Conexão entre a Escola e a Família em tempo de pandemia</i> .....	39
<b>3. As conexões entre a Escola e a Família na prática de</b> .....	<b>43</b>
3.1. <i>Caracterização dos contextos de intervenção</i> .....	44
3.1.1. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) .....	44
3.1.1.1. Caracterização da Instituição.....	44
3.1.1.2. Conceção da ação educativa.....	46
3.1.1.3. Perspetiva das famílias sobre o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças. 54	
3.1.1.3.1. Promover o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças no 1º CEB.....	57
3.1.1.3.2. Avaliação do trabalho desenvolvido com as famílias e as crianças .....	72
3.1.2. Contexto de Pré-Escolar .....	76
3.1.2.1. Caracterização da Instituição.....	76
3.1.2.3.2. Conceção da ação educativa.....	77
3.1.2.3. Perspetiva das famílias sobre o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças. 89	
3.1.2.3.1. Ações e avaliação no âmbito do envolvimento das famílias com as crianças .....	95
3.1.2.3.1. Avaliação do trabalho desenvolvido com as famílias e as crianças .....	110
<b>4. Considerações finais</b> .....	<b>114</b>

<b>5. Referências bibliográficas</b> .....	<b>120</b>
<b>6. Apêndices</b> .....	<b>126</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Contato das famílias com a escola .....	59
--	----

## Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição das crianças do 1º Ciclo por géneros .....	48
Figura 2 – Quadro com vários instrumentos de pilotagem .....	50
Figura 3 – Preenchimento do PIT .....	50
Figura 4 – Preparação de um projeto .....	51
Figura 5 – Apresentação de um projeto .....	51
Figura 6 - Agenda semanal .....	52
Figura 7 - Capa do M.....	61
Figura 8 - Capa da C .....	61
Figura 9 - Tarefa da I .....	62
Figura 10 - Distribuição de crianças por família.....	62
Figura 11 - T a escrever um nome coletivo .....	63
Figura 12 - Três exemplos de provérbios escritos pela C .....	65
Figura 13 - Texto do S realizado em casa .....	65
Figura 14 - Texto do S transcrito no quadro .....	65
Figura 15 – Postais alusivos à efeméride .....	68
Figura 16 – Observação dos postais realizados .....	68
Figura 17 - Painel sobre a família .....	70
Figura 18 - Avaliação das famílias às atividades realizadas durante o estágio.....	72
Figura 19 - Distribuição por géneros antes da pandemia até aodia 12/03/2020 .....	78
Figura 20 - Distribuição por géneros após a pandemia até aodia 10/07/2020 .....	78
Figura 21 - Diferença do número de crianças antes e após a pandemia na instituição.....	79
Figura 22 - Diário de conselho.....	85
Figura 23 - Mapa das presenças .....	86
Figura 24 - Mapa de atividades .....	86
Figura 25 - Mapa de tarefas .....	86
Figura 26 - Curso carnavalesco.....	98
Figura 27 - Mãe do V intervindo com o grupo após leitura .....	99
Figura 28 - Aniversário do R.....	100
Figura 29 - "O maior abraço do mundo 1" .....	103
Figura 30 - "O maior abraço do mundo 2" .....	103
Figura 31 – Conto de Jorge Serafim.....	104
Figura 32 – “O cuquedo”.....	104
Figura 33 – Registo com cadela de estimação.....	104
Figura 34 – Vasos com sardinheiras .....	105
Figura 35 – Vídeo das flores.....	105
Figura 36 - Resposta ao projeto em casa 1 .....	105

Figura 37 - Resposta ao projeto em casa 2.....	105
Figura 38 - Brincadeira com água e areia 1 .....	109
Figura 39 - Brincadeira com água e areia 2 .....	109
Figura 40 - Avaliação das famílias às atividades realizadas durante o estágio em Pré-Escolar.....	110

## Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, mais concretamente das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES). O mesmo tem como objetivo apresentar o projeto de investigação-ação que foi desenvolvido em ambos os contextos educativos de intervenção, mais concretamente, com uma turma de 2º ano do 1º CEB e com um grupo de crianças heterogéneas com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade de Pré-Escolar. É de evidenciar que após cinco semanas de intervenção no contexto em Pré-Escolar surgiu a pandemia devido ao vírus Covid-19.

A temática para ser alvo deste projeto de investigação foi resultado de um conjunto de circunstâncias e vivências pessoais que passei durante a licenciatura, e posteriormente durante o mestrado, centrando-se nas famílias e crianças. Durante o tempo que frequentei a licenciatura no Instituto Politécnico de Beja (IPB), em vários textos, artigos, e até cartazes afixados na biblioteca municipal, deparava-me com uma frase que me despertou algum interesse e curiosidade, frase essa que na biblioteca municipal de Beja aparecia como um provérbio africano: *É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. Após ter terminado a licenciatura, ter a possibilidade de ter trabalhado no Centro Infantil Nossa Senhora do Carmo (CINSC) em Moura, e ter ingressado no mestrado na Universidade de Évora, durante várias unidades curriculares em que essa frase foi surgindo, na escolha do tema do relatório, foi fácil chegar à investigação que queria fazer intitulada como “O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças”.

Através do provérbio africano foi crescendo uma procura acerca do que queria dizer, tentei desmistificar que aldeia seria necessária para educar uma criança. Foi então que percebi que primeiramente a família é o pilar básico na estrutura da vida de cada criança, sendo ela um abrigo, onde se pratica a intimidade, a afetividade, a autenticidade (Costa, s.d.), em segundo a escola que educa, mas também dos valores para saber viver em sociedade, e em terceiro a comunidade, que mostra às crianças como se vive socialmente e oferece um leque de oportunidades para explorar e vivenciar. São estas três instituições (família, escola e comunidade), essenciais no crescimento pessoal e social de cada uma das crianças, e aí surge a temática pela importância e necessidade de observar e poder vivenciar uma relação ativa escola- família.

Enquanto criança e aluno até à licenciatura, não verifiquei uma grande relação entre a escola e a família devendo-se a vários fatores, o meu por exemplo começa com

os pais divorciados, em que apenas a minha mãe me acompanhava não só sendo minha encarregada de educação, como também nas datas festivas da escola, e a presença do meu pai mais ausente. A partir daqui e até ao ingresso no mestrado percebi que o desenvolvimento das crianças na escola é extremamente importante, porque se as crianças forem acompanhadas no seu processo escolar em parceria com as famílias, essas crianças serão cidadãos com uma perspetiva de vida e também escolar muito melhor, mais confiantes, sendo profissionalmente exemplares.

Assim, enquanto estagiário e olhando para o futuro como profissional, preocupei-me em proporcionar aos grupos e suas famílias momentos e atividades direcionadas na construção e continuação de uma boa relação e envolvimento da escola e família. Parte então da instituição escola proporcionar, "(...) incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente (...), através de estratégias adequadas e significativas para as famílias (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 147).

Deste modo, o presente relatório tem como objetivo geral: Promover o envolvimento das famílias no processo de aprendizagens das crianças. Para que este fosse realizado, recorri a alguns objetivos específicos tais como:

- Compreender a relação da família como promotora de aprendizagens;
- Compreender a perceção das famílias no que diz respeito à relação escola-família;
- Desenvolver ações promotoras do envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças;
- Analisar as ações promotoras que envolveram as famílias nas aprendizagens das crianças.

Este relatório está organizado em quatro capítulos, o primeiro refere-se ao percurso investigativo, abordando a importância do papel do professor enquanto professor-investigador, bem como a importância da reflexão para construção da profissão repensando a sua própria prática. No mesmo capítulo abordo a metodologia utilizada no projeto de investigação-ação, os seus instrumentos, procedimentos e recolha de dados.

No segundo capítulo apresento o enquadramento teórico, centrando-se primeiramente no percurso da história da família, a relação escola-família, as tipologias das relações escola-família existentes para caracterizar a relação entre a escola e a família, através de diferentes autores, em particular Epstein, os problemas identificados pelas investigações entre a relação escola-família nas aprendizagens das crianças. Por último abordo a conexão entre a escola e a família em tempo de pandemia devido ao vírus Covid-19.

No terceiro capítulo encontra-se a dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em ambos os contextos de intervenção. Início por identificar os contextos onde foi desenvolvido o projeto de investigação-ação, a caracterização dos grupos, dos cenários educativos e ainda as perspetivas das famílias sobre esta relação através da análise dos questionários realizados às mesmas.

Por fim, no quarto capítulo são apresentadas as considerações finais sobre o projeto de investigação-ação que foi desenvolvido, refletindo sobre a minha prática em ambos os contextos de intervenção, através de uma discussão dos processos e resultados face a cada objetivo do projeto, também onde são realçados os principais desafios e as principais aprendizagens e perspetivas de futuro.

## **1. Percorso Investigativo**

## 1.1. Investigação e docência

O papel da investigação no percurso de um aluno estagiário e futuro profissional, em qualquer área que seja, é segundo vários atores, por exemplo Graue e Walsh (1998), conhecer cada vez mais o mundo de modo a transformá-lo num lugar melhor. Por isso, “(...) a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa.” (Borg & Gall, 1989, p. 4). Mas para se saber o que é um mundo melhor para as crianças, é preciso observá-las nos contextos específicos em que vivem e agem, tarefa que exige muito tempo e um grande investimento intelectual e emocional por parte do investigador (Graue & Walsh, 1998). O objetivo da investigação relativa à prática educativa com crianças, deve ser um processo de construção de conhecimento baseado em dados recolhidos pelo investigador diretamente em contato com o terreno, promovendo uma constante atualização e fundamentação das ações praticadas (Graue & Walsh, 1998), como afirmam Slomski & Martins (2008), “(...) a cultura de investigação fundamenta-se na ideia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. (p. 6). Esta visão do professor membro da comunidade, aponta para que as competências profissionais sejam construídas na sua prática diária, o que significa que a qualidade de um professor competente, não corresponde simplesmente a um atributo individual. Assim, Canário (2005) salienta que a conceção das competências profissionais “(...) é algo que não é prévio ao exercício profissional, mas, sim, produzido “em ato”, ou seja, emergente do contexto em vez de imanente ao indivíduo.” (p. 137).

Neste contexto, é importante definir o conceito de professor-investigador, associando-se normalmente a Stenhouse, este que usa a expressão professores como investigadores para descrever os professores que desenvolvem a sua arte como práticos através de uma abordagem reflexiva e de pesquisa sobre as atividades da sua sala de aula. O professor deve ser autónomo, livre e com determinados propósitos, orientados pelo conhecimento, que articula todos os elos da sua prática, autorregulado por um “processo de investigação que é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem.” (Stenhouse, 2003, p. 19). Alarcão (2001), refere que “(...) ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (p. 6). Segundo Ackerman (1993), um prático reflexivo é aquele que conscientemente tenta que cada decisão que toma, faça parte de um processo de aprendizagem e crescimento contínuo por conscientemente olhar para as suas consequências. Deste modo, todo o processo da sua investigação, torna-se um novo modo de refletir sobre os alunos, sobre a mudança

e sobre nós próprios enquanto profissionais de educação. Cada vez que o professor reflete sobre a sua própria prática, está a procurar respostas sobre determinados aspetos curriculares e a desenvolver-se profissionalmente. Como afirma Ponte (1998), “(...) o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor.” (p. 36), melhorando as suas práticas educacionais através das investigações realizadas, de forma a tornar as aprendizagens das crianças significativas. Um professor-investigador é um questionador das suas próprias práticas,

e nesta perspetiva deve repensar-se, questionar-se e reestruturar-se a formação de professores com esta orientação pela investigação, no intuito de melhorar a qualidade. Tal prática deverá constituir o uso da investigação como atitude do dia-a-dia de uma sala de aula (Costa & Oliveira, 2015, p. 184).

Muitas vezes, a investigação é associada a estudantes académicos, no entanto Alarcão (2001), reforça que mesmo estando inserida a unidade curricular de investigação nas universidades, “(...) a representação de que a investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno.” (p. 6). Cabe então aos professores investigar, recolher, interpretar e modificar o dia-a-dia de uma sala, ou seja, toda a investigação é vista para melhorar e compreender os acontecimentos que ocorrem nos ambientes particulares. Porém, nem todos os professores investigadores conseguem de imediato colocar em prática a investigação sobre a sua própria docência, tornando-se assim essencial na formação diária de qualquer profissional. Qualquer profissional de educação, deve ser motivado pela necessidade de construir o seu próprio conhecimento sobre aspetos essenciais para a sua profissão. Quando agem como investigadores, não realizam apenas o seu trabalho, como também se observam a si mesmos (Bogdan & Biklen, 1994), enquanto estudante, são exemplos disso a realização das reflexões semanais e nas planificações de sala que foram construídas e melhoradas conforme o decorrer da investigação.

Muitas vezes, o professor como investigador surge associado ao processo de investigação-ação, através do envolvimento dos profissionais na resolução de problemas, e na identificação de possíveis soluções. Nos dias de hoje, a sociedade é detentora de um conhecimento tal, que visa procurar propostas de educação diversificadas indo ao encontro de cada necessidade e especificidade de cada criança. Assim, o profissional de educação deve procurar desenvolver práticas de inovação pedagógica refletindo sempre sobre a sua própria prática, “(...) como uma forma de desenvolvimento profissional” (Anderson & Herr, 2016, p. 5). A investigação-ação, cada vez mais é exercida como estratégia, principalmente na vida diária dos profissionais de educação, utilizada enquanto estratégia de desenvolvimento profissional que “(...) visa promover um posicionamento da elevada criticidade face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na

melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos.” (Moreira et al., 2010, p. 47). O envolvimento da investigação-ação é vista de “(...) forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo (...) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação.”, com o objetivo de “(...) identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos.” (Moreira et al., 2010, p. 48).

Deste modo, a investigação-ação sendo exercida pelos profissionais de educação como uma estratégia de inovação às próprias práticas educativas associada à reflexão, permite criar no espaço onde coloca em prática as suas ações, um espaço não só de trabalho, mas também um espaço de reflexão sobre o seu trabalho, tal como refere Dewey (1976) e Schon (1983), citado por Coutinho et al (2009), “(...) é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o pensamento reflexivo associado à prática reflexiva” (p. 356). Assim, qualquer profissional de educação, segundo Alarcão (2001), incorpora questionamento, ação-reflexão-ação.

“(...) não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho da confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as suas funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (p. 6).

Enquanto alunos estagiários e futuros profissionais, temos o privilégio de poder experimentar, comprovar, certificar, refletir e melhorar a nossa prática futura. Segundo Mckernan (as cited in Serrazina & Oliveira, 2001), enquanto futuros professores devemos assumir “(...) um profissional competente na sala de aula, preocupado com a sua formação prática, centrando-se no aluno (...) um profissional que perspectiva o seu trabalho no contexto mais global da escola, da comunidade e da sociedade.” (p. 306).

Assim, estamos a contribuir para a construção da profissão de um modo reflexivo, na procura de uma atualização de conhecimento e na melhora de práticas futuras, práticas essas que com o passar dos tempos também estão em constante evolução, e cabe a cada um de nós acompanharmos essa mesma evolução.

## 1.2. Problemática e Questões de pesquisa

A problemática escolhida no meu projeto de investigação-ação e que serve de ponto de partida para a realização deste relatório intitula-se “O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças”, tendo em conta a importância e o interesse que a temática das famílias teve em todo o meu percurso académico e durante as práticas de ensino supervisionadas. De acordo com Dias (2011), a família é vista como “um conjunto de pessoas consideradas como unidade social (...) onde se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior.” (p. 141), pois é a mesma que constitui o pilar básico na estrutura da vida de cada criança. Também para Costa (s.d.), o conceito de família é impreciso no espaço e no tempo. A autora defende que a família pode ser um abrigo, onde se pratica a intimidade, a afetividade, a autenticidade. Gameiro (1992 citado in Costa (s.d.)), vem ao encontro desta ideia dizendo que a família “(...) é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...)” (p. 74). Enquanto aluno (criança), não tive a perceção da importância desta relação entre a escola e a família, porém, desde que percebi que queria seguir a área da educação, que o provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, me acompanhou de forma muito positiva em todo o meu percurso académico.

Durante a investigação-ação, levantei questões a mim próprio que surgiram principalmente durante as práticas de ensino supervisionadas e na leitura de alguns documentos, como a importância da relação escola-família, que tipologias de famílias existem e de que modo são feitas conexões entre a escola e a família, de modo que ambas procurem o desenvolvimento da criança, questões que irei abordar mais à frente no enquadramento teórico. Através destas questões, posso afirmar que tiveram muita importância em todos os momentos de observação, da revisão bibliográfica e exploração da temática nos contextos onde estive inserido, utilizando alguns instrumentos de recolha de dados que falarei num ponto seguinte.

O envolvimento que se estabelece entre a escola e a família é um dos fatores mais importantes no contexto das relações das mesmas, pois o desenvolvimento ocorre através da interação, como refere Benetti et al (2013), “O desenvolvimento humano é (...) interativo, e contextualizado, e o indivíduo não é um ser passivo. Antes disso, é interativo, copartícipe no próprio processo de desenvolvimento, e é também dependente de outros que com ele interajam.” (p. 95). É através dessa dependência que sabemos que esse envolvimento nunca se poderá dar como terminado, pois, de acordo com Silva & Cardoso (2005, citado in Fernandes, 2016), “(...) a relação escola-família será sempre uma relação em construção.” (p. 91). A construção que os autores referem, não é só a

construção do processo escolar da criança, mas também que estes dois contextos em envolvimento são suporte e ajuda da criança, como refere Bhering & Siraj-Blatchford (1999):

“(...) não só contribui com todo o processo escolar como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças) e eventualmente poderá influenciar positivamente o curso do desenvolvimento das crianças, como o rendimento escolar.” (p. 192).

Homem (2002), salienta que o conceito de envolvimento parental pressupõe também a existência de uma relação praticada, mas apresenta diferenças face ao conceito de participação, sendo este mais poderoso (p. 47). Deste modo, envolvimento “(...) aponta para um tipo de ligação escola-família baseado na ação direta dos pais relativamente aos seus próprios filhos (...). O envolvimento refere-se, portanto, e sobretudo, que à dimensão individual da Educação, quer às perspetivas utilitárias e de defesa de consensos.” (Homem, 2002, p. 48).

Hohman & Weikart (2003), referem que “(...) um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias (...).” (p. 104). Os benefícios de desenvolver uma prática centrada no envolvimento crescente entre a família e a escola são vários, tais como, “(...) pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças (...). As crianças podem sentir-se tranquilas por verem os pais tao envolvidos quer em casa quer no centro infantil.” (Post & Hohmann, 2000, p. 352).

Este relatório tem como objetivo geral da investigação ação: Promover o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças. Para que este fosse realizado, recorri a alguns objetivos específicos tais como: Compreender a relação da família como promotora de aprendizagens; Compreender a perceção das famílias no que diz respeito à relação escola-família; Desenvolver ações promotoras do envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças, e por fim analisar as ações promotoras que envolveram as famílias nas aprendizagens das crianças.

Cada objetivo específico explicitado anteriormente, permitiu criar um percurso delineado e devidamente estruturado, iniciado pelas observações nos contextos onde estive inserido na prática de ensino supervisionada.

### 1.3. Metodologia: (investigação-ação)

Para a realização da investigação, referente à problemática deste relatório, optei pela metodologia da investigação-ação que “(...) é uma forma de pesquisa autorreflexiva, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça.” (Ponte, 2002, p. 6), e o recurso de instrumentos de recolha e análise de dados. Através da metodologia investigação-ação, foi identificada como amostra de observação e ação, os dois contextos de intervenção de prática de ensino supervisionada, ou seja, uma sala de Educação Pré-escolar com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, e uma sala de 2º ano do Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico com crianças dos 7 aos 8 anos de idade. Em ambos os contextos, foram recolhidos os dados necessários para a realização da presente investigação-ação com o enfoque na problemática do envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças.

A investigação-ação vem da expressão *action research*, que ficou a dever-se a Kurt Lewin, e exprime alguma ambiguidade de sentidos que a torna, senão polémica, pelo menos polissémica. (Amado & Cardoso, 2014, p. 187). É uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambos os lados:

“Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.” (Fernandes, 2006, p. 4).

De acordo com Latorre (as cited in Coutinho et al, 2009), a metodologia da investigação-ação, “(...) alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador.” (p. 358). Para os autores Bogdan & Biklen (1994), “(...) a investigação é uma atitude, uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades.” (p. 292). E, esta só deve ser desenvolvida se o objetivo for o de mudar algo que esteja inadequado, sejam práticas educativas, problemas no contexto, ou problemas fora do contexto, mas que ainda assim o influenciam.

Todo o processo de investigação-ação abrange diversos ciclos recorrentes. De acordo com Lewin (1948, citado in Afonso, 2014), esta estratégia de investigação conceptualiza-se “(...) como um processo em espiral com três fases: uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de ação e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação.” (p. 78).

Coutinho et al (2009), referem que a metodologia da “Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou

mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p. 360). Podemos dizer que a investigação-ação se caracteriza por tratar de uma metodologia de pesquisa, que nos permite diagnosticar ou descobrir o problema, construir um plano de ação, propor um plano prático que se adeque às necessidades do problema e uma reflexão, interpretação e integração dos resultados, de forma que o problema possa ser resolvido ou minimizado.

Elliot (como citado em Afonso, 2014) menciona que esta metodologia de investigação “(...) trata-se de um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.” (p. 78). Porém, a questão “(...) essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho et al, 2009, p. 360). Neste processo o professor aprende mais sobre a profissão na medida em que vai construindo conhecimento sobre a sua prática, e integrando e relacionado o mesmo com o conhecimento profissional disponível. Nesta linha, alguns autores referem-se igualmente a um processo de investigação-ação- formação (Leal-da-Costa & Nunes, 2018).

#### **1.4. Instrumentos, procedimentos e recolha de dados**

Para a elaboração do presente projeto de investigação-ação, foram utilizados alguns instrumentos de produção/recolha e análise de dados de forma a poder realizar um estudo mais aprofundado da temática escolhida. Os diversos instrumentos e procedimentos de produção de dados foram sendo utilizados ao longo das diversas fases da investigação-ação – conhecer os contextos e seus intervenientes, intervir no sentido de promover o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças e avaliar esta intervenção.

Deste modo, num primeiro momento procedi ao conhecimento de ambos os contextos de intervenção da prática de ensino supervisionada em educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, com a vista direcionada às famílias das crianças de ambos os grupos, através da observação participante.

##### Observação participante, notas de campo e reflexões:

A observação visa a que o investigador explore o contexto onde o estudo vai ser realizado, possa olhar à volta e adquirir informação que posteriormente possa ajudar “(...) a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas

interações (...) (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Porém, esta observação não passa apenas pelo que o investigador observa, é uma observação participante, em que "(...) a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando." (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Através da observação participante, pude perceber este envolvimento, ou seja, tentei que as minhas ações fossem ao encontro das intencionalidades e do trabalho desenvolvido por ambos os grupos, no sentido de dar continuidade ao já adequado trabalho executado para a promoção de uma participação mais ativa das famílias. O conceito de observação, "(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contato direto com situações específicas. Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural e constitui uma técnica básica de pesquisa." (Aires, 2011, p. 24-25). No início de cada contexto, a minha observação foi desde logo participante tentando analisar o que se passava ao redor. À medida que me fui integrando, e na minha perspetiva foi muito rápido, tornou-se numa observação participante, intervindo nos contextos como professor/educador, procurando compreender as situações e estabelecer relações próximas com as crianças, famílias e toda a equipa pedagógica, como referem os autores Bogdan & Biklen (1994, p, 150) "(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.". No decorrer da investigação, é importante registar as notas de campo, e compreender através de registos ao longo da observação participante, que podem surgir de ações e propostas que podem influenciar o desenvolver da investigação em questão, pois "O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que integram nesse contexto." (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), ou seja, constituem uma descrição escrita do que aconteceu, e o investigador deverá registar aquilo que observou para que os dados sejam o mais fidedignos possível, mas também para "crescer" enquanto futuros profissionais, neste caso, tentei ajustar a minha prática, e principalmente envolvendo as crianças. Para Bogdan & Biklen (1994), "(...) nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo (...)" (p. 150). Para o autor Esteves (2008), constata que

"No momento em que ocorrem, podem materializar-se sob: 1. a forma escrita, através de anotações condensadas redigidas na aula, enquanto as

crianças executam a tarefa que se está a observar (...) No momento após a ocorrência, as notas de campo tomam a forma de registo escrito. Trata-se de anotações extensas, detalhadas e reflexivas, elaboradas depois da aula; deve proceder-se ao registo o mais depressa possível (...) tem também como base de apoio as anotações condensadas efetuadas no decurso da situação.” (p. 88).

#### Registos fotográficos, de vídeo e de WhatsApp:

Com as atividades desenvolvidas, utilizei os registos fotográficos, importantes para registo de informação futura, pois segundo Bogdan & Biklen (1994), “(...) fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas individualmente,” (p. 183). Em ambos os contextos em que estive inserido, o uso do telemóvel para recurso de registos fotográficos foi imprescindível, pois foi “(...) um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem não estivesse disponível para os refletir.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). Esta utilização dos registos fotográficos foi principalmente para, na análise dos dados, ter um registo que me lembrasse os diversos momentos e situações vivenciadas.

São um instrumento mais direto e prático de recolha de informação acerca das produções e desenvolvimentos recorrentes bem como, produções, ações e diálogos das crianças, momentos específicos de cooperação e comunicação entre os intervenientes, que “Permitem, por exemplo, (...) inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças (...) o registo que está escrito no quadro (...) ou ainda atividades (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, citado in Esteves, 2008, p. 91).

#### Planeamentos da ação educativa:

Foi através das atividades desenvolvidas tanto em ambos os contextos, como através do grupo de WhatsApp com o grupo de Pré-Escolar, que consegui desenvolver atividades que envolveram as famílias nas aprendizagens das crianças, tornando-se rico este envolvimento e muito importante. Estas atividades foram realizadas através de planificações devidamente estruturadas, sempre relacionadas com as áreas de conhecimento.

Quer no contexto de Ensino do 1º CEB, quer no contexto de Pré-escolar, foram planificados vários momentos de aprendizagem em sala, relacionados com as várias áreas do saber, como propostas conjuntas com as famílias das crianças centralizando-me na minha ação e no estudo a que me propus. O grande objetivo das planificações, é potenciar conhecimentos nos vários momentos de intervenção, para promover aprendizagens significativas às crianças, bem como envolver as famílias nas mesmas, de maneira a clarificar e ver a importância de existir uma relação entre as famílias e a instituição, ambas co educadoras das aprendizagens das crianças, pois no final leva a

uma “Operação que implica a reflexão do professor (...) a sua experiência, (...) e a experiência de outros (...).” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

#### Questionários às famílias:

Os questionários foram utilizados às famílias como recolha de dados. Os investigadores devem ter algum cuidado e rigor ao construírem um questionário, de acordo com Carmo & Ferreira (1998), as perguntas devem ser “(...) reduzidas Q.B., tanto quanto possível fechadas, compreensíveis para os respondentes, não ambíguas, evitar indiscrições gratuitas, confirmar-se mutuamente, abrangerem todos os pontos a questionar e relevantes relativamente à experiência do inquirido.” (p. 141). Apesar dos autores referirem que as perguntas dos questionários devem ser fechadas, no mesmo que realizei, optei por colocar questões abertas que potenciassesem de forma mais profunda as vozes das famílias. O tipo de questionário realizado, enquadra-se numa classificação formal, em que Esteves (2008), desenvolve as suas ideias ao dizer que “(...) procura obter uma informação profunda, isto é, plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre a perspetiva que os participantes têm algo, de si próprio e dos seus contextos.” (p. 93-94).

Nos contextos de 1º CEB realizei um questionário no final da PES uma vez que a definição do projeto de investigação-ação deu-se durante a PES em 1º CEB; Já na PES em Pré-escolar realizei dois questionários: um no início da PES e outro no final. Os mesmos estão divididos em duas partes, a primeira parte direcionada para saber qual a perceção das famílias em relação à escola-família, e devido à pandemia do vírus Covid-19, colocou-se questões da relação escola-família, mas em tempo de confinamento. A segunda parte do questionário (ambos) mais direcionada para uma avaliação por parte das famílias do trabalho desenvolvido durante a PES em relação às atividades desenvolvidas.

Os guiões dos questionários, que pode ser consultado no apêndice A e B, foram construídos com base nos objetivos a que me propunha. Na implementação do mesmo foi tido em conta a privacidade e confidencialidade dos intervenientes.

#### Conversas não estruturadas com o professor/educadora cooperantes:

As conversas não estruturadas com o docente e a educadora cooperantes, foram essenciais para todo o processo de desenvolvimento de outros instrumentos de regulação para recolha de dados principalmente para melhorar as planificações. As conversas surgiram tanto dentro, como fora do espaço da sala, quando conseguíamos fazê-lo ou até mesmo em momentos de reunir com os mesmos.

## **2. Enquadramento teórico**

A pesquisa que norteia o presente capítulo, apresenta o enquadramento teórico, dividido em subcapítulos, tais como, família, relação escola-família, tipologias da relação escola-família, problemas identificados pelas investigações entre a relação escola-família nas aprendizagens das crianças e a conexão entre a escola e a família em tempo de pandemia.

## 2.1. Família

A origem da palavra família é tão primitiva quanto o próprio ser humano, isto porque o ser humano tem uma vontade interior de conviver uns com os outros. Desde os primórdios da humanidade que essa vontade começou e levou ao surgimento de grupos de pessoas, chamadas de tribos predominantemente marcadas pela presença das mulheres nas aldeias como cuidadoras dos filhos e da “casa”, e dos homens na caça para sustento do seu grupo, relacionando-se uns com os outros criando diversas tribos, como refere Morgan (1877, p. 519, como citado em Cardoso & Brambilla, 2015, p. 4) “(...) nas primícias da humanidade imperava a promiscuidade sexual entre os membros da tribo.”

A partir do século XIX, o conceito de família sofreu algumas modificações. A família como era antes vista deixa de existir em função de mudanças nas respectivas sociedades principalmente com “(...) a aquisição de direitos femininos”. (Cardoso & Brambilla, 2015, p. 8). Todas as mudanças, como refere Cardoso & Brambilla (2015, p. 8) “(...) só foi possível com a revolução industrial (...)”, ao trazer pai, mãe e filhos para a mesma zona laboral.

Para Durhan (1986, como citado em Oliveira, s.d, p. 27) “A família (...), é unidade de cooperação económica, todos devem cooperar para seu mútuo sustento. Dessa forma, o trabalho da mulher passar a ser uma necessidade nas despesas (...)”. Diante de todas estas mudanças sociais já no século XX, a família democratizou-se, e os motivos foram vários, primeiramente através das palavras do autor Durhan pois, o papel da mulher na vida da sociedade começa a ter maior visibilidade e participação, “(...) não só para procurarem independência financeira, mas para contribuir com o sustento doméstico” (Oliveira, 2009, p. 7). Também existiram outros fatores como o homem deixar de ter o papel de gestor principal da “casa”, também são atribuídos direitos de proteção a todos os membros da família, merecendo especial proteção e atenção da família, modificando a família tradicional, numa família em que todos têm direitos e deveres enquanto pessoas iguais.

Como refere Pereira (1995, como citado em Soares, s.d, p. 2), “(...) a queda da taxa de fecundidade, o declínio no número de casamentos, o aumento de famílias onde os pais não vivem juntos (...) tornam as famílias dos dias atuais bem diversificadas.”. Também para Leandro (2001, p. 92), em Portugal, embora mais tarde, a família tem sido modificada, mercê de aspetos a nível económico, social, político, da organização do trabalho e do emprego, da cultura, da religião e das próprias mentalidades.

Para Soares (s.d, p. 2) com todas as mudanças ocorridas na sociedade, antigamente a família era definida como “(...) pais, filhos e outros parentes (...)”, porém existem outros aspetos que definem hoje a família como realça Dias (como citado em Soares,

2009, p. 2),

A família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período indefinido.

Pela multiplicidade das várias formas familiares que despontam após os tempos modernos, o conceito de família torna-se assim mais amplo, não existindo apenas um tipo único de família, mas sim diversos tipos e formas de famílias, todas elas válidas e com direitos a serem protegidos. O que justifica a multiplicidade das formas de família está relacionado com as mudanças ocorridas na sociedade como refere Leandro (2006, p. 52), “Historicamente, o que podemos dizer de mais fundamental, é que a família (...) tem sabido resistir e adaptar-se a todas as transformações e mutações familiares e sociais (...)”.

Apesar da palavra família remontar para a antiguidade, é uma estrutura fundamental para a espécie humana e, por essa razão, encontra sempre capacidade adaptativa para as alterações que acontecem tanto no contexto familiar como social até aos dias de hoje (Leandro, 2006, p. 52).

Como refere Dias (2011), ao pensarmos na palavra família, remete-nos para a “(...) nossa família de origem, (...) ao lugar onde nascemos, crescemos e morremos (...) núcleo, constituído por pai, mãe e filhos que partilham habitação, afetos, convívios quotidianos que se ajudam mutuamente (...)” (p. 145).

A família constitui o primeiro pilar na estrutura da nossa sociedade, representando uma das principais funções na infância e adolescência de cada ser humano, pois é através da família que o indivíduo tem os seus primeiros contatos e interações desde o seu nascimento criando laços afetivos com as figuras paternas. Estes são os principais influentes na vida de cada criança, criando vínculos afetivos entre criança – adulto que favoreça o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Porém, cada criança é uma criança com características próprias e individuais que as tornam únicas entre todas as outras. A sociedade em que estão inseridas e se desenvolvem e crescem, influenciam o modo de como estas se relacionam e se desenvolvem.

Espada et. al. (como citado em Reis, 2008, p. 49), refere numa Exortação Apostólica de João Paulo II que mostra uma perspetiva sobre a família dizendo que,

A família possui vínculos vitais e orgânicos com a sociedade porque constitui o seu fundamento e alimento contínuo mediante o dever de servir a vida: de facto, é da família que saem os cidadãos e é na família que encontram a primeira escola daquelas virtudes sociais que são a alma da vida e desenvolvimento da mesma sociedade.

Como os autores referem, o conceito de família tem vindo a modificar-se ao longo dos tempos, segundo a sociedade em que está inserida, “(...) o tempo, e a sua estrutura social (...)” (Carnut & Faquim, 2014, p. 63), e também como “ (...) o aumento do número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as novas conceções em relação ao casamento, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de género (Pratta & Santos, 2007, p. 248). Todos estes fatores que os autores referem ao longo do texto, tornaram a instituição familiar diferente, tornando-a com novas configurações de organização familiar. Porém, como nos diz a autora Sarti (2004, p. 18) “A família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações (...)”.

Assim, o conceito de família não foi visto e vivido como os dias de hoje, mas, e de acordo com o que os autores acima defendem, podemos definir a família através da perspetiva de cada um. Qualquer pessoa no mundo nasce numa família específica, nenhuma família é igual à outra, o que caracteriza cada família são os seus valores, culturas, vivências e experiências enquanto família e de cada membro individualmente. A família, como foi referido acima, sofreu alterações ao longo do tempo, todos nascemos e pertencemos a uma família, mas certamente que mais tarde vamos pertencer, ou não, a outras famílias como um “comboio ferroviário”. A esta metáfora refere Gervilha (como citado em Reis, 2008, p. 49/50) que o percurso da nossa vida familiar é como uma viagem de comboio “(...) onde se partilha o espaço com diversas pessoas nas diferentes carruagens.”

## 2.2. Relação Escola-Família

A relação escola - família tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. Anteriormente, as famílias não sabiam expressar-se perante a instituição escola, nem detinham desse poder para expressarem opinião acerca dos seus educando, verificando-se alguma interação nesse sentido apenas no ensino particular. Por outro lado, “As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões.” (Montandon, 2001, p. 13). Assim, “(...) as relações escola - família, tal como as preconizamos atualmente não existiam.” (p. 14). Zenhas (s.d, p. 1) refere que “Antigamente dizia-se: “A família dá a educação e a escola dá a instrução.”. Quando falamos da instituição escola no passado, falamos de um modelo de referência que vigorou até ao 25 de abril de 1974, extremamente marcado pela disciplina, com padrões de comportamento para cada grupo específico que os determinavam enquanto grupo. Zenhas (s.d, p. 1), vem reforçar a ideia dos papéis distintos entre a escola e a família, “Entre estas duas instituições erguiam-se barreiras que levavam os pais a considerarem que a sua tarefa acabava quando o portão da escola se abria para os filhos entrarem e os professores a pensarem que a sua missão findava quando o mesmo portão se abria para os alunos saírem.”.

Sousa & Sarmento (2009, p. 146) na mesma perspetiva acerca dos papéis distintos entre instituições, refere que “(...) a escola constituiu-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, uma vez que lhe competia apenas a função da instrução (...) Por outro lado, a família tinha tendência para percepcionar a escola de forma crítica e desinvestida, pedindo apenas contas relativamente ao insucesso (...)”. Batista (2006, citado in Pereria, (2016), p. 70) aborda que a escola é “(...) lugar de aprendizagens, de humanismo e de cultura, é um espaço favorável ao estabelecimento de plataformas de confiança e de compromisso (...)”. E sem dúvida que esse compromisso, passa pela experiência que “(...) o envolvimento das famílias nas escolas produz efeitos positivos nos alunos, professores, nas famílias, nas escolas e nas comunidades (...)” (Marques, 2001, citado in Pereira, (s.d), p. 72).

Com o passar dos tempos em que a escolaridade se tornou obrigatória, impôs a necessidade de “(...) reformular a atenção atribuída às famílias, atribuindo-lhes uma importância renovada enquanto agentes com capacidade de intervir decisivamente no campo educativo.” (Sebastião, 2007, p. 283). Desta forma, a parceria que se espera em conjunto das relações cooperativas significativas, entre escola e família surge da necessidade de dar resposta aos desafios constantes a ambas as instituições no âmbito do ensino e principalmente da educação, pois “Apesar de haver diferenças distintas entre as obrigações da família e da escola, há também responsabilidades e objetivos comuns entre elas.” (Epstein, 1987 & Haddad, 1987, como citado em Bhering & Nez, 2002, p.

64). Apesar dos entraves, a educação, tanto na escola como na família, não pode ser mecânica e arbitrária. É preciso ajudar cada criança a encontrar significado nas aprendizagens e, proporcionar-lhe uma abertura para a vida. Nesta perspetiva, Chalita (2001, p. 120) destaca que “(...) a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família”. Assim, é possível constatar que o envolvimento entre a escola e a família, são fatores predominantes de desenvolvimento educacional e comportamental das crianças.

Desta forma, a parceria enquanto conjunto de relações cooperativas significativas, entre escola e família surge da necessidade de dar resposta aos desafios constantes colocados a ambas as instituições, no âmbito do ensino e principalmente da educação. A relação entre escola-família pode ser então definida como “(...) sendo uma relação entre culturas (...) o que pode levar a situações de continuidade cultural e social mas também de distância, de ruptura ou de choque cultural, ou ainda de aculturação e de violência simbólica. (...) a relação escola-família pode contribuir para reforçar, manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais.” (Silva, 2010, p. 450). Esta relação envolve uma interligação de culturas, envolve uma cultura institucional ligada à educação e a culturas familiares distintas, que se cruzam em diversos saberes, que se complementam nas aprendizagens culturais de ambas as instituições família-escola.

Sabemos que a responsabilidade de educar as crianças é das famílias das mesmas, mas também sabemos que sem o apoio e o envolvimento das restantes instituições como a escola e a comunidade, é difícil educar as crianças para a sociedade. Assim, o sucesso das famílias como educadoras depende dos recursos emocionais, culturais e económicos das famílias, da educação de qualidade que a escola pode ou não oferecer, das relações entre a escola e a família, o grupo de pares e a comunidade que as envolve, do contexto cultural, histórico e temporal em que cada criança se desenvolve, pois quando existe boas relações, “(...) as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua.” (Leite & Tassoni, 2002, como citado em Polonia & Dessen, 2005, p. 304).

Deste modo é visível a positividade desta relação, como Marques (2001, como citado em Polonia & Dessen, 2005, p. 308) refere que:

(...) o estabelecimento de um vínculo afetivo entre os pais e os seus filhos pode desencadear o desenvolvimento de padrões internacionais positivos e de repertórios saltares para enfrentar as situações cotidianas, o que permite um ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que ele participa.

Nesta perspectiva, Pereira (s.d, p. 72) diz que “Na verdade, os estudos apontam para uma clara relação positiva entre o envolvimento das famílias na educação escolar dos seus educandos e seu rendimento acadêmico. Marques (2001), afirma que estudos realizados em vários países mostraram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes alcançam melhor aproveitamento escolar.”.

Uma relação próxima entre a escola e a família traduz-se em benefícios para todas as partes envolvidas, mas em especial para cada uma das crianças e para o seu sucesso escolar. Do ponto de vista da criança, esta sente-se motivada e valorizada pela presença e envolvimento da sua família, o que aumenta a sua autoestima e confiança. Para a instituição escola, esta relação proporciona um conhecimento mais aprofundado de cada criança e um aumento de expectativas positivas, pois “A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.” (Polonia & Dessen, 2005, p. 304). Para as famílias torna-se fundamental esta relação de proximidade entre a instituição escola e a família, primeiramente porque falamos dos seus filhos, “os seus bens mais preciosos” e ao existir uma boa relação, as famílias confiam no adulto que passa a maior parte do tempo com os seus educandos, segundo se as famílias estiverem envolvidas no processo educativo dos seus educandos, todas elas podem e devem certamente serem convidadas a participar e apoiar todo o processo, tanto em sala, como em casa garantindo maior e melhor aproveitamento escolar das crianças, são elas próprias que ficam incentivadas através da observação e do envolvimento existente entre ambas as instituições. Deste modo, autores como Marujo et al (como citado em Sousa & Sarmento, 2009, p.148) citam que “(...) consideram que, para além de um direito, o envolvimento dos pais na educação escolar é uma responsabilidade e um valor.”. Verificamos que hoje em dia, existe cada vez mais a necessidade de a escola estar envolvida no dia-a-dia com a família, pois trazem grandes benefícios para todos, ambas “(...) têm as suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.” (Oliveira & Araújo, 2010, p. 101) pois ambas são instituições que se complementam, e juntas tornam-se lugares para a convivência de todos.

A escola não deveria “viver” sem a família, nem a família sem a escola, pois ambas as instituições dependem uma da outra, podendo alcançar os objetivos propostos por cada uma, sejam eles quais forem, mas tentando alcançá-los juntas, pois um melhor futuro para as crianças, é sem dúvida um melhor futuro para toda a sociedade, porém não podemos esquecer “(...) que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores

ou inibidores dele.” (Polonia & Dessen, 2007, p. 27) É então, de extrema importância os estudos acerca da relação escola-família, o educador(a)/professor(a) não deve descentralizar-se da vida de cada uma das crianças. Estas para além de serem alunos, pertencem a uma vida fora dos portões da instituição escola, pertencem a um núcleo familiar, a um modo de cultura igual ou diferente a tantos outros, com experiências e vivências dia após dia positivos ou negativos, bem como as suas famílias sendo elas um principal fator no desenvolvimento e interesse para as crianças, sendo que é da responsabilidade dos educadores(as)/professores(as), promoverem uma maior aproximação das famílias no contexto educativo das suas crianças, potenciando a comunicação entre a escola e a família, envolvendo as mesmas tanto no contexto escolar como em casa e, só assim “(...) se verifica num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a ação educativa se inserir num projeto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (...) têm espaço de participação.” (Sarmiento & Marques, 2006, como citado em Martins, s.d, p. 7 – 8).

Perante todos os benefícios existentes desta relação, a família e a escola devem enquanto principais educadoras da criança, envolver-se e estabelecer boa comunicação, caminhar lado a lado da criança, proporcionando à mesma uma estabilidade não só emocional, mas também um interesse no conhecimento adquirido através da escola cruzando acontecimentos e vivências da criança fora dela, garantindo à criança um sucesso educativo. Esta vivência na escola de uma cultura participativa entre família e educadores(as)/professores(as) depende, em grande parte, da relação que estes desencadeiam e que se torna determinante para o eficaz desenvolvimento da criança.

Por tudo o que já foi referido, a importância do envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, tem apresentado um papel importante no desempenho do dia-a-dia das crianças na instituição escola. O envolvimento da família com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos das crianças, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho. A importância das

(...) relações que se estabelecem no interior das instituições educativas podem ser determinantes para dar voz e visibilidade à criança. Se até há décadas atrás as fronteiras entre a escola e as famílias estavam claramente definidas e fechadas cada uma em si, actualmente, e tendo em linha de conta a relevância da cidadania, torna-se pertinente efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação. (Sarmiento & Freire, 2011, p. 37).

Espero enquanto futuro profissional que a escola faça parte da vida “(...) quotidiana das famílias e, nos dias que corre, a gestão partilhada da instituição escolar é uma realidade cada vez mais assumida, contribuindo para uma cooperação mais estreita entre todos os actores diretamente envolvidos.” (p. 37).

## 2.3. Tipologias das relações Escola-Família

Seja que tipo de organização familiar for, a família é “(...) um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagens de dimensões significativas de interação e comunicação onde as emoções e afetos positivos ou negativos vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos aquela e não a outra família.” (Relvas, 1996; Alarcão, 2006, como citado em Dias, 2011, p. 152). Por isso cada família é uma família com a sua estrutura, com os seus costumes, educação e necessidades, porém em todas elas deve existir uma ligação e envolvimento com a escola.

Deste modo, têm sido realizadas observações de como era feito esse envolvimento entre a família e a escola, bem como as estratégias utilizadas, onde esse envolvimento “(...) não só contribui com todo o processo escolar (tupo que isso implica) como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (...) e eventualmente poderá influenciar positivamente o curso do desenvolvimento das crianças, como o rendimento escolar.” (Bhering & Siraj- Blatchford, 1999, p. 192).

Joyce Epstein cria uma tipologia que resume esse envolvimento com as famílias e a escola, em que juntamente com Dauber, abordam esse envolvimento em 5 tipos e, mais tarde passaram a 6 tipos, pois surgiu a necessidade de incluir também a comunidade. Ambos os autores, citado por Bhering & Siraj – Blatchfor (1999), referem que “(...) esses cinco tipos não são puros, mas que envolvem aspetos comuns a todos os tipos e que a maioria das maneiras até então encontradas se encaixa em um dos cinco tipos.” (p. 196).

Para além da tipologia criada por Joyce Epstein, Bhering & Nez (2002), apresentam dois autores como Long e Hornby que mostram dois processos de envolvimento que influenciam a tipologia de Joyce Epstein. Long (1992, como citado em Bhering & Nez, 2002, p. 65), apresenta três estágios acerca do envolvimento das famílias nas escolas, tais como:

(...) a) um envolvimento periférico (por exemplo, ajudar a escola a levantar fundos para suas necessidades extras); b) um período de colaboração (por exemplo, pais ajudando em casa com as tarefas) e o mais avançado de todos, c) a parceria quando a comunidade passa a significar uma fonte de recurso para a escola (...) e vice versa.

O modelo de Hornby (1990, como citado em Bhering & Nez, 2002), é caracterizado por duas pirâmides que se juntam por ambas as bases, numa delas (superior) refere-se às necessidades das famílias e noutra (inferior) às habilidades e contribuições. Este modelo mostra-nos “(...) que enquanto todos os pais têm algumas necessidades e habilidades que podem ser utilizadas, outros podem se envolver em atividades que demandam mais tempo e mais expertise da parte dos profissionais.” (Hornby, 1992, como citado em Bhering & Nez, 2002, p.

65). Porém, a tipologia de Epstein demonstra que é possível em contextos educacionais, observar detalhadamente, não só as necessidades dos pais como também dos profissionais e crianças (Bhering & Siraj – Blatchford, 1999, p. 196). Epsteins & Dauber (1991, como citado em Bhering & Siraj – Blatchford, 1999, p. 196) reforçam que,

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

As autoras apesar de concordarem com Epstein, e de concordarem que a sua tipologia é positiva, mencionam que a mesma deve ser ajustada às realidades de cada família e “(...) necessita sempre de mudanças e reformulações (...)” (Bhering & Siraj – Blatchford, 1999, p. 197). É interessante que as mesmas autoras abordam no estudo que realizaram, que as famílias, mais propriamente os pais, têm vontade de participar dentro e fora da escola (p. 197), porém indicam que a maioria dos pais precisa de “(...) instruções sobre como, quando e que fazer (...)”, para que deste modo se sintam mais confiantes para colaborar. Esta colaboração pode ser desenvolvida consoante os cinco tipos de envolvimento de pais. As autoras designam os cinco tipos de envolvimento como:

- Tipo 1 - “As obrigações básicas dos pais se referem às responsabilidades da família pela saúde, segurança e bem-estar da criança; à atenção às necessidades das crianças no seu processo de desenvolvimento e para o seu ingresso na escola; à criação de condições propícias para a aprendizagem escolar em casa; supervisão, disciplina e orientação.” (p. 195)
- Tipo 2 – “As obrigações básicas da escola se referem às responsabilidades da escola em enviar informações para os pais (ou responsável) sobre as regras e normas da escola, o seu funcionamento, os programas e métodos de ensino, o progresso das crianças e outras informações que sejam relevantes. As informações, mensagens, convites, boletins, e regras variam de escola para escola e em forma e frequência.” (p. 195)
- Tipo 3 – “Envolvimento dos pais na escola se refere ao voluntarismo dos pais em ajudar os professores, orientadores e supervisores pedagógicos como também os administradores da escola, quer seja na escola em

geral, quer seja na sala de aula, reuniões, eventos sociais, excursões ou outros como matérias extra-curriculares (arte e música) etc.” (p. 195)

- Tipo 4 – “Envolvimento dos pais em atividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar se refere à ajuda que os pais dão às crianças em casa, seja ela iniciativa dos pais ou dos professores (ou até mesmo das crianças) em atividades relacionadas com as atividades escolares, como deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, etc.” (p. 195)
- Tipo 5 – “Envolvimento dos pais no governo da escola refere-se à inclusão dos pais no que diz respeito à tomada de decisões em geral, Associação de Pais, Colegiado, Conselho Administrativo; e ainda na intervenção junto às Secretarias e Ministérios. Este tipo também inclui movimentos da comunidade que afetam o trabalho da escola e das crianças.” (p. 195)
- O tipo 6 “Colaboração e trocas entre as escolas e organizações das comunidades que se refere àqueles programas escolares que permitem aos pais e às crianças (e aos seus profissionais) o acesso aos serviços prestados por aquelas instituições que estão direta ou indiretamente relacionado com o bem-estar das criança, sua segurança, saúde e oportunidades futuras (serviço social e da saúde, instituições culturais e religiosas, como museus, bibliotecas, zoológicos, e igrejas, que colaboram e enriquecem a educação das crianças (e das famílias).”.

Assim, é de salientar que falemos que qualquer tipo educação, só faz sentido quando articulada conjuntamente com as famílias das crianças, de maneira que as vivências e experiências de cada uma das crianças se tornem aprendizagens adquiridas, significativas e com sentido para cada uma delas.

Joyce Epstein, desenvolveu uma teoria designada por teoria da sobreposição das esferas de influência, no qual o seu principal objetivo é o envolvimento entre a família, a escola e a comunidade. Zenhas (s.d) explica que a teoria é apresentada por três esferas, cada uma representa a família, a escola e a comunidade e todas elas estão parcialmente sobrepostas. Ainda refere que,

A área de sobreposição dos contextos em causa corresponde à articulação entre eles. Quanto maior for a sobreposição, maior será a articulação. Contudo, se esta é desejável, fica também evidente que cada contexto tem uma área de intervenção própria, em que os outros não se devem imiscuir, necessitando, ao invés, de respeitar. Por outro lado (...), colaborar não significa que todos os contextos desenvolvam as mesmas estratégias ou que o contexto “família” deva ter um papel de subserviência relativamente ao contexto “escola”. (p. 2).

Nos dias de hoje, existe cada vez mais a necessidade de a escola, a família e a comunidade estarem em perfeita sintonia. As três instituições complementam-se umas

às outras, tornando-se lugares agradáveis para a convivência de todos. A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer ser humano, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não pode “viver” sem a família e a comunidade, como as restantes não devem estar desligadas da escola. Todas devem alcançar objetivos em conjunto, sejam eles quais forem, porque existe um futuro prometedor para qualquer criança, como também para toda a sociedade.

## **2.4. Problemas identificados pelas investigações entre a relação escola-família nas aprendizagens das crianças**

Como é referido no texto acima, há uma necessidade da escola, família e comunidade estarem interligadas. Sabemos que a família tem vindo a sofrer grandes mudanças ao longo dos tempos, porém “(...) continua a ser a principal responsável pela formação do carácter, aprendizagem e educação dos filhos. Em decorrência dos fatos faz-se necessário à sua presença no ambiente escolar, visto que a escola tem a função de complementar a família.” (Santos & Baldin, 2017, p. 2). Porém para Dessen e Polonia (2007, p. 29) “A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experimentar e amplia seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento.”

No entanto, verificou-se alguns problemas na relação escola-família, no que refere às aprendizagens das crianças. Guerra (1985, citado in Dias, 1996, p. 50), refere três problemas tais como,

1º De ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Este facto traduz muitas vezes uma “relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e, hierarquicamente dominador.

2º De ordem moral: a casa, a família são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.

3º De ordem social que advém da evolução histórica do papel do professor. Esta ideia é também defendida por MARQUES (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a “controlar” a actividade dos professores.

Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido:

- A um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas.
- À sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais.
- À própria formação de professores que tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental.
- Ao “gigantismo das escolas” e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.”.

Na mesma linha de pensamento as autoras Santos & Baldin (2017), fazem referência que “(...) nem toda escola está apta a receber ou aceitam a parceria entre família e escola, alguns professores ou instituições pensam que ao incluir a família no ambiente escolar pode prejudica-los e até perderem sua autonomia (...) em sala e tentam zelar por ela distanciando a família da escola, para que o aluno entenda que é do professor a ordem maior, impondo sua autoridade e não admitindo a assistência as aulas por parte dos pais”.

Para as autoras Soares, Souza e Marinho (2004, p. 254), mostram alguns fatores que dificultam a participação das famílias na vida escolar das crianças, tais como “(...) as mudanças nas práticas de ensino; o desconhecimento dos assuntos trabalhados na escola; a falta de tempo, em especial para pais que trabalham fora, o nível de dificuldade de aprendizagem apresentado pelos filhos; o tipo de avaliação feita pela escola; os comportamentos gerais dos profissionais da escola em relação aos pais e às crianças; o desconhecimento de como proceder para enfrentar problemas relacionados à vida acadêmica dos filhos etc.”

Há ainda um problema identificado pelo autor Silva (2003, como citado em Ferreira & Triches, 2009, p. 41), que nos refere que ainda há “Estudos que também revelam alguma promiscuidade dos pais provenientes das classes média e alta na maioria das associações de pais, por utilizarem, pontualmente, o seu poder de participação na tomada de decisões a favor dos seus próprios filhos, dificultando, dessa forma, alterações na estrutura e nas práticas das instituições e preservando – ou até acentuando – mais as desigualdades culturais existentes.”.

Os profissionais de educação não podem sozinhos, ultrapassar estes problemas na relação escola-família, mas podem/devem dar ajuda mudando a sua atitude, acreditando nos benefícios que esta relação traz para ambas as instituições, sabendo que “O envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um aspeto que deve ser incentivado porque pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem. É

necessário descrever quais atitudes os pais devem tomar para auxiliarem seus filhos a realizar tais tarefas.” (Soares, Souza & Marinho, 2004, p. 255).

O dia-a-dia na escola depende de uma cultura participativa de ambas as instituições escola-família, parte da relação que estes desencadeiam e que é fundamental para o desenvolvimento de cada uma das crianças, iniciando pela escola, principais responsáveis pela instituição na qual existem características e regras próprias da mesma. Cabe então aos profissionais de educação (professor/a; educador/a), abrir o espaço escola, tonando-o aberto a todas as famílias cada uma com as suas dificuldades, anseios, domínios, para que todos possam contribuir para a educação das crianças.

## **2.5. Conexão entre a Escola e a Família em tempo de pandemia**

Em meados do mês de março de 2020, “A organização Mundial de Saúde (OMS) (...) declarou o surto do novo coronavírus (COVID-19) como uma pandemia global.” (Vanelli, 2020). Sem se saber ao certo que vírus se instalava no ser humano e alguns animais, percebeu-se que seria forte e rápido a propagar-se pelo mundo fora. O SNS-24 (2020), refere que o nome COVID-19 foi “(...) atribuído pela Organização Mundial da Saúde, à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infecção respiratória grave como a pneumonia. Este vírus foi identificado pela primeira vez em humanos, no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, tendo sido confirmados casos em outros países.”. Os sinais e sintomas são variados, porém os mais frequentes são a febre com temperatura igual ou superior a 38.0°C, tosse e dificuldade respiratória. Existem outros sintomas como “(...) dor de garganta, corrimento nasal, dores de cabeça e /ou musculares e cansaço. Recentemente foi também verificado em doentes com COVID-19 a perda parcial ou total do olfato e a diminuição ou perda do paladar. Em casos mais graves, pode levar a pneumonia grave ou insuficiência respiratória aguda, falência renal e de outros órgãos, e eventual morte.” (SNS-24, 2020).

Com o passar dos meses, gerou-se medo, receio de estar nas ruas, nos locais de trabalho, um medo incerto de estar em contato com o outro que afetou toda a população mundial. Vanelli (2020) conclui o artigo dizendo que num “(...) período muito curto, os sistemas de saúde e a sociedade foram severamente desafiados por mais um vírus emergente. Prevenir a transmissão e diminuir a taxa de novas infecções são os objetivos principais; no entanto, a preocupação de COVID-19 em causar doenças

graves e morte está no centro da ansiedade pública”. Fauci, Lane e Redfield (2020) remata no seu artigo,

The Covid-19 outbreak is a stark reminder of the ongoing challenge of emerging and reemerging infectious pathogens and the need for constant surveillance, prompt diagnosis, and robust research to understand the basic biology of new organisms and our susceptibilities to them, as well as to develop effective countermeasures.

Toda esta situação incerta e desconhecida na sua totalidade, afetou o mundo em vários setores. Na educação “(...) o efeito da pandemia Covid-19 jogou por terra todas as barreiras legais que separavam o sistema educacional em presencial e a distância.” (Martins, 2020, p. 245). Desde a Segunda Guerra Mundial que não havia “Portões fechados e alunos distantes das salas de aulas.” (Sae, 2020), e o nosso país Portugal “(...) inclui-se no primeiro grupo, com as escolas a fecharem todas a 16 de março de 2020 e a grande maioria a manter-se assim até ao final do ano letivo.” (Leiria, citado in Expresso, 2020). Todos (alunos, professores e famílias) foram afetados, cerca de mais “(...) de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento das escolas devido à pandemia do coronavírus. Nessa crise de proporção global, educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, (re) aprendemos a ensinar de novas maneiras.” (Cunha, 2020).

Através da pandemia afeta ao vírus Covid-19, o mundo parou, a população foi obrigada como refere Cunha (2020) a reaprender não só a viver, mas a saber estar no dia-a-dia de cada um. Morgado, Sousa e Pacheco (2020), referem que “Não existem crises fáceis. Toda a sociedade se depara com problemas diversos quando a anormalidade impera”. Através desta situação, a educação depara-se “(...) com problemas de grandes desafios. Nos últimos meses, a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando. Estamos perante uma situação que requer grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa.” (Morgado et al., 2020).

Desta forma, a escola com a certeza que queria “(...) manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social, muitas instituições adotaram o ensino remoto, no qual os educadores tiveram de adaptar seus conteúdos para o formato online.” (Cordeiro, 2020, p. 2). Alunos, professores, e famílias tiveram que se adaptar a este novo modelo de Ensino à distância, pois “(...) as adaptações ao mundo digital ocorreram nas redes públicas e nas redes particulares de ensino, através da utilização de aplicativos de videoconferência, redes sociais e até mesmo a adaptação para a modalidade de Educação a Distância (EAD) através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). (p. 2). Para muitos autores como Ferreira e Ferreira, (2020),

A educação a distância é uma forma de educação que almeja a democratização do conhecimento, pois é uma alternativa pedagógica que permite aos professores e instituições de ensino levar conhecimento, onde este deve estar disponível, para qualquer um que esteja disposto a aprender, sem se apegar a estrutura tradicional de ensino rígida sem predeterminação de local ou horário.” (p. 51).

Outros autores como Dias e Pinto (2020, p. 546), referem que a “(...) Educação a distância (EAD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário.” (p. 549). Assim, a educação tende a ampliar-se, todos se ajustaram aos novos métodos de ensino, uns com mais dificuldade, outros não, mas o que é certo é que “(...) o conceito de educação se ampliou e diversificou; o conhecimento produzido é compartilhado rapidamente e de diversas maneiras e, principalmente, em todos os espaços, trazendo mais uma denominação para o corpo deste século: a sociedade pedagógica.” (Ortega & Rocha, 2020, p. 309). O que está à frente dos nossos olhos, e que todos se depararam dia após dia foi que “Estávamos nós, envolvidos em atividades rotineiras e, bem rápido, muitos dos problemas e dilemas que pareciam extremamente relevantes viraram pó.” (Martins, 2020, p. 250).

Como foi referido a relação escola família tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, porém não devemos esquecer que “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação (...) são dois contextos sociais que contribuem para educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Silva et al., 2016, p. 28). Deste modo, hoje esta relação faz mais sentido do que nunca, “O afastamento das escolas, levando as crianças e os jovens a estudarem em casa, mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam até então afastadas da escola e do aprendizado de seus filhos.” (Sae, 2020).

Face a estas modificações ocorridas durante os tempos, devemos debruçar-nos sobre o dia-a-dia desta relação, promovendo uma parceria de envolvimento entre a escola e a família, pois “No atual contexto de pandemia e da necessidade do isolamento social, o processo educacional torna-se mais dependente da presença dos familiares.” (Amaral, 2020). Assim, tendo em conta que a instituição escola pretende desenvolver nas crianças competências variadas, é necessário que a própria escola coloque todos a

(...) necessidade de construirmos com as crianças e suas famílias dispositivos que propiciem a potencialização de sua escuta, pois ao conversarmos com elas, abrimos para uma escuta sensível e atenta às suas questões, ideias, anseios, temores... Escutar as infâncias e suas famílias é investir nos esforços para a construção de sentidos que são negociados coletivamente. É potencializá-las como sujeitos capazes de construir alternativas reais para os desafios cotidianos da educação (...) Talvez, estejamos sendo desafiados a modificar nossas relações com as crianças e suas famílias, no sentido de pensarmos sobre a necessidade de uma relação família-escola mais próxima e fecunda pós pandemia (Macedo, Pessanha & Alencar, 2020, p. 4).

É dever da instituição escola proporcionar e impulsionar esta relação mais próxima entre família-escola, para que não haja uma descentralização do pressuposto entre ambos os contextos,

A problematização dessas questões remete-nos à emergência de um cenário de inúmeros paradoxos e incertezas, que parecem exigir de nós a criação de diferentes tipos de vinculação, integração e interação com as crianças e suas diferentes famílias (...) Talvez, para isso, seja necessário aprender outras possibilidades de ser e estar no mundo, um movimento que envolve a todos na construção de um “mundo aberto”, onde as crianças, famílias e a escola (...) iniciam um protagonismo vivido e não apenas esperado. (Macedo, Pessanha & Alencar, 2020, p. 5).

Apesar destes pressupostos, é crucial que os profissionais de educação consigam desenvolver o seu trabalho de parceria, tendo em conta cada contexto e cada realidade observada, pois um conhecimento aprofundado feito anteriormente sobre as famílias, a comunidade e o meio envolvente, são a base para a promoção de relações cada vez mais estreitas e de grande envolvimento. No entanto, também se compreende que essas relações podem não ser facilitadas e que as estratégias aplicadas deverão ter em conta cada contexto familiar, sabemos que a

Escola e família possuem funções próprias e distintas. Portanto, compreendemos não ser possível a reprodução, no ambiente familiar, de práticas vivenciadas na escola (...) Porém, é necessário afirmar a importância de partir do atual contexto pandêmico para repensar os princípios da educação (...) e a sua relação com as diferentes famílias, tendo como foco o acolhimento das diferenças e a potencialização de interações e vivências, aspetos que podem promover o fortalecimento dos vínculos e afetos. (Macedo, Pessanha & Alencar, 2020, p. 5).

### **3. As conexões entre a Escola e a Família na prática de ensino supervisionada**

No presente capítulo serão apresentados os contextos de intervenção onde foi desenvolvido o projeto de investigação-ação, nomeadamente, de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar. Este capítulo norteia, assim, na caracterização de ambos os grupos e respetivos contextos.

### **3.1. Caracterização dos contextos de intervenção**

#### **3.1.1. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)**

##### **3.1.1.1. Caracterização da Instituição**

A escola rege-se pelo Projeto Educativo em vigor, onde privilegia todo um modelo educacional direcionado às necessidades e interesses das crianças da escola, certificando-se de um serviço educacional de qualidade. O Agrupamento articula as suas ações com “(..) as estruturas nacionais (MEC), regionais e locais (Autarquia) nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.” (Projeto Educativo, 2014 – 2017), onde pretende envolver a escola e a comunidade de modo a criar práticas, que sejam ajustadas a cada indivíduo de modo a “(..) oferecer aos nossos discentes condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades.” (Projeto Educativo, 2014 – 2017). No entanto, apenas é referenciado o envolvimento das famílias, enquanto encarregados de educação, em projetos de promoção do sucesso educativo e prevenção da indisciplina “Com vista à melhoria da prestação do serviço educativo, o Agrupamento tem estabelecido diversas parcerias e protocolos. Nesse aspeto são múltiplos os nossos parceiros ((...) associações de pais e Encarregados de Educação (...))” (Projeto Educativo, 2014-2017), sendo o mesmo posteriormente divulgado “(..) através de uma reunião geral dinamizada pelo Diretor e pela sua equipa.” (Projeto Educativo, 2014-2017). É de referir que “Os princípios e valores orientadores do Projeto Educativo do AG4 Évora, e a sua missão como instituição educativa, decorrem do disposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração sobre os Direitos da Criança, na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Nesta perspetiva, foram definidos princípios pedagógicos orientadores, baseados em valores como Responsabilidade, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Cooperação e Inclusão.” (Projeto Educativo, 2014 – 2017). Por fim, alguns dos objetivos estratégicos que o agrupamento definiu são: “- Proporcionar aos alunos atividades de descoberta e resolução de problemas contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética; - Promover ambientes de aprendizagem que vejam o aluno/criança como um ser singular com características, físicas, emocionais e psicológicas muito próprias; - Valorizar saberes, atitudes e realizações efetivamente conseguidos por alunos com necessidades educativas especiais; - Assegurar a igualdade de acesso a um ensino de qualidade promovendo o sucesso para todos; - Assegurar a todos os alunos uma formação integral que lhes garanta a descoberta e o

desenvolvimento dos seus interesses e aptidões; - Suscitar o compromisso de todos os parceiros, para que contribuam ativamente na criação de uma escola entendida como comunidade educativa, um centro ativo de aprendizagem intelectual, moral cívica e profissional, adaptada a um mundo em constante mudança.” (Projeto Educativo, 2014 – 2017).

Os horários da escola, são também uma característica importante, pois a porta da escola é encerrada após os horários de entrada e saída das crianças por uma questão de segurança, no entanto sempre que alguém pretende entrar, existe uma campanha para que a auxiliar que estiver na secretaria possa ir abrir a porta. Outra das situações interessantes, foi a presença de alunos que já frequentaram a escola e que de momento se encontram noutros anos de escolaridade, são autorizados a entrar na escola para visitar os antigos docentes. Assim, podemos observar e refletir a partir destes acontecimentos, que existe uma continuidade entre ciclos e uma abertura à comunidade.

### **Caracterização do espaço e materiais da sala**

Quando pertencemos e nos envolvemos num determinado cenário educativo, num determinado espaço, poderíamos e devíamos refletir sobre vários aspetos que podem e influenciam as aprendizagens das crianças e enquanto grande grupo. A criança como um ser ativo, único, age e interage no espaço que tem material e objetos próprios, e através deles, a criança procura os seus interesses pessoais, as suas curiosidades, as suas questões e intenções, que a levam à exploração e busca do saber. O espaço sala (fig. 1) é, enquanto ambiente educacional, o impulsionador das primeiras dimensões curriculares, pois leva a promover aprendizagens ativas e significativas. Segundo Ribeiro (2004, p. 105), “O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica (...)”, também segundo Zabalza (1992, como citado em Filgueiras, 2010, p. 27) “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.”. O espaço tem um papel fundamental na vida diária de cada uma das crianças, bem como do grande grupo, pois é o local onde se constroem relações que permitem criar situações e vivências pedagógicas, tornando-se num ambiente construído a pensar no decorrer da ação educativa que envolve o trabalho pedagógico num ambiente educativo de qualidade, criando condições de vivências, experiências significativas e tranquilizantes para as crianças, sentindo que fazem parte dele.

### **Trabalho com as famílias e comunidade:**

A instituição, sendo uma escola inclusiva, procura dar resposta às várias dificuldades que vão encontrando ao longo do percurso, assim para realizar um serviço de qualidade e de satisfazer as necessidades e interesses das crianças, o Agrupamento tem definido várias parcerias bem como projetos com diversas instituições. Assim, apresento abaixo vários projetos que pude presenciar durante o período que realizei o estágio, tais como:

- A lancheira saudável, que pretende sensibilizar não só as crianças, mas também as famílias e encarregados de educação dos alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de promover lanches saudáveis nas crianças. Este projeto conta com a visita mensal de uma enfermeira, com o objetivo de observar se as crianças estão a levar para escola lanches verdadeiramente saudáveis, bem como alertá-los para os maus hábitos alimentares;

- O projeto “Make a Wish”, que foi desenvolvido durante o mês de novembro e dezembro, e tem como objetivo contribuir com um euro em troca de uma estrela de cartão pré elaborada pelo projeto, que foram utilizadas para decorar a árvore de Natal da escola. O dinheiro com que as crianças contribuíram para as suas estrelas, reverteu para ajudar crianças com doenças.

- O Programa Eco-Escolas, é desenvolvido em Portugal desde 1996, tratando-se de um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, que tem como objetivo encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pelas escolas, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Este programa é orientado a nível internacional, nacional, regional e de escola. Esta orientação possibilita a junção de objetivos, metodologias e critérios comuns que respeitam a especificidade de cada escola no que toca às crianças e às características do meio envolvente.

#### **3.1.1.2. Conceção da ação educativa**

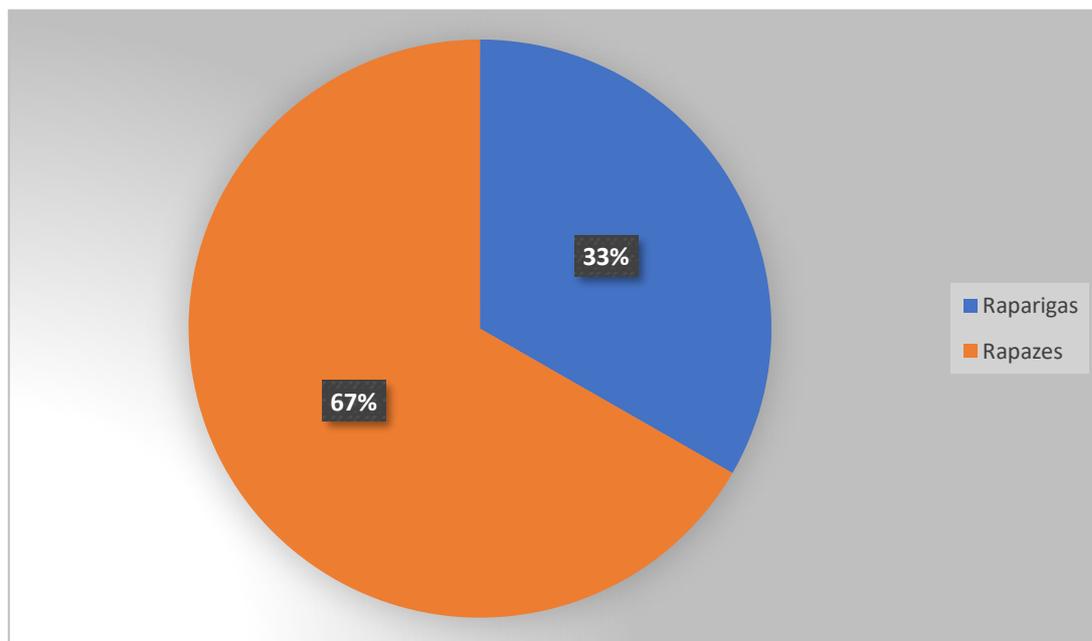
##### **Caracterização do grupo:**

O grupo que me acolheu durante este período de intervenção, é constituído por 21 crianças em que 7 são raparigas e 14 são rapazes a frequentar o 2º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade. Apenas uma criança não tem nacionalidade portuguesa, sendo oriunda do Brasil.

Salvaguardando a identificação das crianças, na caracterização do grupo, sempre que seja relatado um caso específico, as crianças estarão identificadas através de letras maiúsculas.

O seguinte gráfico representa a distribuição por género das crianças.

Figura 1 - Distribuição das crianças do 1º Ciclo por géneros



Através da análise do gráfico, podemos observar que não está equilibrado sexualmente, pois existem menos raparigas que rapazes como podemos verificar na percentagem com 33% de raparigas equivalente a 7 indivíduos do sexo feminino e com uma percentagem de 67% de rapazes equivalente a 14 indivíduos do sexo masculino.

#### **Fundamentos da Ação Educativa:**

Durante a minha prática, percebi que era importante dar a oportunidade de criar aprendizagens significativas para as crianças em grande grupo. Assim, poderíamos construir o caminho da aprendizagem, através da exploração, a descobrir, a questionar os conteúdos que tínhamos de saber, mas também tudo o que envolve o mundo que nos rodeia.

O modelo que o professor cooperante utiliza é o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), apesar de ainda não ser utilizado de forma plena, pois o docente ainda está em formação e constante procura sobre o mesmo, assim aos poucos vai construindo a sua sala com o seu grupo à medida que seja significativo para todos. Posto isto, durante a minha intervenção tentei ir ao encontro deste modelo, onde procurei e me apoiei nos referenciais teóricos e pedagógicos, bem como frequentando os sábados

pedagógicos. Como o docente está a começar, desafiei-o a implementar juntos esta metodologia, o que me facilitou a acompanhar todo o processo do grupo bem como fazer parte dele, assim criámos a agenda semanal, o diário de turma, o plano de projeto que foi retificado criando outro, o mapa de tarefas e algum tempo depois criámos o plano individual de trabalho (PIT) que segundo Liberal (2010), “Através dele o grupo faz a mediação dos processos sociais e cognitivos em que se envolve, participando nas diferentes atividades organizadas para esse efeito” (p. 40).

O MEM que segundo Niza (2009, p. 348, como citado em Folque, 2014, p. 953), é “(...) um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica”, também Folque (1999, p. 5), aborda o MEM como um modelo que “(...) desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.”. Este modelo fundamenta sobre o papel do grande grupo nas suas aprendizagens, decisões, opiniões, ou seja, englobar os anseios, curiosidades, etc., nas aprendizagens do grupo como um todo, trabalhando sempre em cooperação uns com os outros.

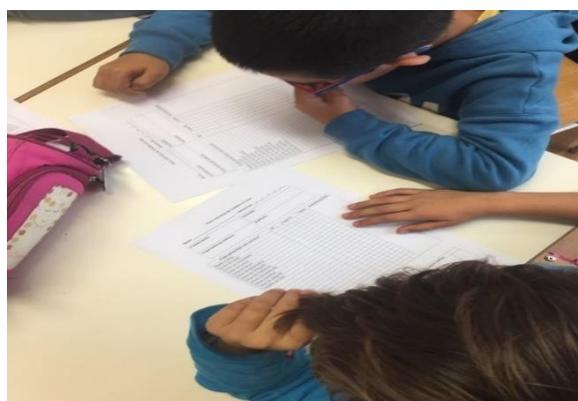
Na sala de aula, a criança é vista como um ser ativo na sua aprendizagem, tendo a oportunidade de participar e tomar decisões, de intervir, de partilhar ideias e opiniões abertamente, pois aqui, o docente não é o único possuidor da sabedoria. No MEM todos podem contribuir e enriquecer cada membro do grupo, como refere Niza (1998, p. 2-3) “A cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da ação educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação.”. Folque (2018, p. 56) afirma que os instrumentos de pilotagem certamente irão “(...) ajudar as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo.” No que toca ao planeamento, não existe nenhum momento exato, contudo às sextas-feiras à tarde existe a reunião de conselho, em que através do diário de turma, as crianças podem registar nas respetivas colunas o que gostaram, o que não gostaram, o que foi feito e o que pretendem fazer no futuro. O Diário de turma é um dos instrumentos de pilotagem que, segundo Folque (2014, p. 55) “(...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como “Informadores da regulação informativa.”. A reunião de conselho começou a ser um momento muito importante para o grupo, pois permitiu tomar consciência que a partir daquele instrumento podemos planificar a semana seguinte, avaliar o que aconteceu durante a semana, resolver situações etc., mantendo ativa a vida democrática do grupo.

Na sala como já foi referido acima, existe ainda um mapa de tarefas (fig. 2), que segundo Serralha (2009, p. 29), “(...) avaliam e redefinem semanalmente (no 1.º ciclo), quando reunidos em Conselho.”. E também o plano projeto (fig. 3) onde cada grupo interessado por determinada temática, coloca a informação de um projeto à sua escolha sobre determinada curiosidade ou interesse, e o plano individual de trabalho (PIT), que também é outro instrumento de pilotagem na sala, pois segundo Santana (1999, p. 20) “(...) permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo.”.

Figura 2 – Quadro com vários instrumentos de pilotagem



Figura 3 – Preenchimento do PIT



Existe um facto, que é não existirem todos os instrumentos de pilotagem na sala, contudo passo a passo e à medida que vai sendo significativo para aquele grupo, os instrumentos vão surgindo, também a pedagogia está bem patente no grupo, como uma educação democrática, “(...) onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental. Uma abordagem sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança, é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento.” (Folque, 1999, p. 12). Pude assim, rever e olhar para o papel do professor como agente ativo, cívico, mediador de aprendizagens, a importância que tem no desenvolvimento da criança, promover e incentivar as crianças à participação, à cooperação, à cidadania e tudo o que a envolve como respeitar os outros, desenvolver práticas democráticas, estimular a autonomia e criatividade. Como refere Folque (1999, p. 11) “O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade”.

O desenvolvimento de projetos, foi sem dúvida uma mais-valia para desenvolver e assumir estes pressupostos (fig. 4), indo ao encontro do modelo praticado, pois

através dos projetos vimos claramente a criança como sujeito ativo (fig. 5), à procura da informação e de novos conhecimentos.

Figura 4 – Preparação de um projeto



Figura 5 – Apresentação de um projeto



Deste modo, seguem-se alguns autores sobre o que é um projeto, para Guedes (2011, p. 5) “(...) um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo.”; para Lisboa (1942, p. 3) “Um projeto é uma combinação de trabalho; compreende ideia ou iniciativa, operação e execução”; para Peças (2006, p. 57) “Pensar projeto e dizer projeto não é pois necessariamente assumir a democracia, a mudança e a inovação: muitos dos percursos que usurparam o nome de projeto, assentam no maior e mais caduco formalismo vivencial e relacional, inscrevendo-se numa lógica de poder e numa estratégia de visibilização e promoção (...)”, e também para Katz & Chard (1997, p. 3) “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico levado a cabo pelas crianças”, ou seja, um projeto consiste na investigação/exploração de um determinado tópico ou tema manifestado pela curiosidade/interesse das crianças, promovendo o desenvolvimento do seu conhecimento, pois é na escola que as crianças e os jovens são encorajados a construir e a pensar como estes se podem resolver.

Assim, tentei encontrar e assumir alicerces na minha prática durante o período de estágio, procurando seguir os meus princípios, os do modelo e os do grupo para estabelecer compromissos, visando uma prática de qualidade e que faça sentido para as crianças, é claro que tive algumas dificuldades nomeadamente nas planificações, o planificar, o não dar sentido ao uso dos quadros, no entanto, o que me levou a ter muita dificuldade foi a antecipação de conversa para posteriormente planificar, muitas vezes o dia-a-dia era levado pela vontade de cada uma das crianças, pois faria todo o sentido realizar aquela atividade, ou trabalhar aquela área de conteúdo, e isso veio a dificultar-me planificar todos os dias.

## Organização do cenário educativo

### Organização do Tempo

Em relação à organização do tempo, esta é realizada através da agenda semanal (fig. 6) criada pelo grupo, onde consiste um horário por áreas curriculares, no entanto este é bastante flexível, pois o docente sempre que havia necessidade de prolongar uma atividade ou até trocar umas aulas por outras, foi sempre flexível de modo a fazer sentido às crianças e à ação educativa que se estava a desenvolver no momento ou por realizar.

Figura 6 - Agenda semanal

	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
9:00 às 11:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:00 às 11:24					
11:24 às 12:24	AEC-EF Educação Física	Português	AEC-Yoga yoga	Estudo de Meio	Matemática
12:24 às 14:00					
14:00 às 15:00	Matemática	Educação Artística	Estudo de Meio	Educação Artística	Ativ. Complementar
15:00 às 16:00	Matemática	AEC-M Música	Jogos de Estudo	Educação Artística	AEC-YEF Educação Física
16:00 às 16:24					
16:24 às 17:24	Estudo de Meio	AEC-EF Educação Física	Educação Artística	AEC-M Música	AEC-Yoga yoga

### Organização do planeamento e da avaliação

A avaliação e o planeamento são elaborados em conjunto com as crianças do grupo, pois o diário de turma como já tem vindo a ser referido anteriormente, permite ao grupo colocar sugestões, ideias, atividades, mudanças que querem propor, desenvolver e realizar, sendo muito importante que o grupo possa participar no seu cenário educativo, com significado e sentido ao que é trabalhado e desenvolvido no mesmo.

O plano diário escrito todos os dias no quadro e copiado para o caderno das crianças, permite como foi referido acima, organizar o dia do grupo, pois a criança toma consciência do que vai acontecer, que atividades foram propostas etc., permite também segurança às crianças, e como o próprio nome indica pretende planificar e organizar o dia para que as crianças tomem responsabilidade de organização das tarefas e dos materiais que necessitam.

Todo o planeamento como já foi abordado, deve, na minha opinião ser flexível, pois devemos caminhar lado a lado com as crianças e sempre que possível e haja interesse envolver as famílias, conhecendo o dia-a-dia, as suas necessidades e

interesses, é assim importante que o dia seja planeado de mãos dadas com as crianças do grupo, pois assim tomamos esta prática como forma de nos ajudar e a orientar nas nossas ações educativas na sala, não restringindo nem limitando a criança. Quanto à família, não consegui envolver a mesma no planeamento nem na avaliação, senão o docente cooperante na realização de um lanche surpresa feito para mim num dos últimos dias antes de terminar a intervenção em sala. Esta atividade não ficou planeada em registo, por ser uma atividade surpresa.

Durante os quatro meses de estágio, tanto o docente como eu, fomos flexíveis durante o decorrer do dia, sendo o docente umas das figuras importantes no contexto educativo, pois,

O planeamento de ensino ainda permite, aos professores, empreender reflexões da prática na prática, materializar uma ação educativa significativa, transformadora e intencional como condição básica para a concretização dos objetivos pensados para a aprendizagem, assim como a melhoria dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação básica dos alunos, cidadãos de agora e de amanhã. (Correia, Morais, Dantas & Araújo, 2018, p. 134),

pois surgiram por vezes, situações em que foi necessário parar ou nem iniciar o que tínhamos planeado, para algo que fazia sentido naquele momento imediato.

Em relação à avaliação, esta é feita não só pelo docente, mas também pelas crianças do contexto educativo, não esquecendo que esta não se deve distanciar do planeamento, uma vez que auxilia a regular a ação tanto do docente como das crianças, pois em todas as atividades e tarefas propostas, as crianças são convidadas a fazer auto e heteroavaliação, mais uma vez sendo agentes ativos e pertences no contexto onde estão inseridos. Isto verificou-se sempre que se realizaram os mais diversos tipos de atividades, onde falámos sempre sobre as dificuldades surgidas antes e durante a sua realização, a eficácia com que foi realizada, pois segundo Fernandes (2011, p. 86),

Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respetivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem.

O professor deve ser o primeiro a avaliar as suas próprias práticas, se são as mais corretas, a mais adequada àquele grupo, àquela criança, deve também avaliar as suas planificações, serão as melhores ações educativas?!, pois só assim poderá perceber se na sua ação educativa é necessário adaptar alguma coisa, alterar algo que não faça sentido, acrescentar temáticas etc. Nessa avaliação, o docente deve compreender em que temáticas ou áreas de conteúdos que deve insistir mais no grupo ou naquela criança, que estratégias correram melhor para dar continuidade à sua

utilização, que atividades poderão ser propostas, como melhorar determinado problema, situação etc.

Assim, a avaliação tem como finalidade e intencionalidade, desenvolver e contribuir para um bom desenvolvimento das crianças, mas também, com o intuito de melhorar a nossa prática pedagógica enquanto docentes, podendo partilharmos com os restantes colegas, de modo a potenciar uma boa qualidade educativa na escola.

#### Interações com as famílias e comunidades

Durante os quatro meses que estive a estagiar, observava as famílias, as crianças mesmo não sabendo a que grupo pertenciam, no entanto, pude observá-las a falar com os docentes (que já conhecera), com os auxiliares de ação educativa. Mais tarde, durante o período da manhã, cruzava-me sempre com muitas famílias na entrada da escola, muitas delas já me davam recados, perguntavam-me alguma coisa relacionada com a sua criança. De todas as vezes que pude contactar com as famílias foi, na maioria das vezes, através de conversas informais como referi há pouco ou nos dias de aniversário em que a família se deslocava à escola ou por email. Contudo, no final do ano letivo tive a oportunidade de ir à reunião de pais, em que pude contactar com os que estiveram presentes na mesma, comunicar e falarmos um pouco sobre cada criança.

As famílias sempre manifestaram interesse em participar na vida da escola, na vida educativa dos seus filhos, como uma continuidade de casa para a instituição escola, e que devia ser realizada por todas as famílias e em todas as instituições de ensino. Esta continuidade deve ser vista como uma das principais potenciadoras para que esta relação aconteça, no entanto, nem sempre foi possível devido ao horário das famílias. Com o passar do tempo podíamos convidar as famílias a visitar a sala para desenvolver os mais diversos tipos de atividades como por exemplo, realizar experiências, falar da profissão, contar histórias, porém as famílias são sempre convidadas a visitar a sala num exato dia, mais especificamente quando as crianças apresentam trabalhos, projetos ou até quando apresentam leitura em voz alta de textos criados por as mesmas. A porta da sala está aberta à comunidade escolar para assistirem às dinamizações e comunicações desses dias específicos. Todo o trabalho desenvolvido durante a minha intervenção irá ser apresentado no ponto 3.1.1.3.1.

Durante a reunião de pais que se realizou após as festividades do Ano Novo (2020/01/03), depois de alguma conversa entre as famílias e o docente cooperante percebi que a associação de pais pertence ao agrupamento e não apenas à escola, no entanto existe um representante de pais da escola que fala com cada uma das turmas e depois leva os assuntos para a reunião de agrupamento. A reunião teve como principal objetivo abordar o processo de desenvolvimento das crianças com as famílias. Através da disposição da sala em “U”, mostrámos a importância e o cuidado que temos para

que todos se visualizem uns aos outros. O docente cooperante deu início explicando como decorreu estes meses de aprendizagem, e os processos individuais de desenvolvimento de cada uma das crianças. Algumas famílias foram fazendo questões ao docente, como por exemplo acerca das avaliações, principalmente dos resultados das fichas de avaliação. Algumas crianças tinham resultados mais baixos que os esperados pelas famílias, mas foi frisado pelo docente cooperante interpelando-me de como foram feitas as avaliações. Explicámos então às famílias que o processo de avaliação foi feito com base em todo o processo da criança ao longo de todo o período, não cingido apenas às fichas de avaliação. Posteriormente, foi distribuído por mim às famílias os questionários em papel, acerca do levantamento das questões que necessitava para o presente estudo, e após as famílias responderem aos mesmos deu-se por finalizada a reunião.

Este envolvimento por exemplo das famílias na reunião torna-se fundamental para a relação escola-família, aliás encontra-se outra mais-valia para as crianças, para as famílias e para as instituições, pois caminham pelo mesmo percurso, experienciam do mesmo, conhecem as práticas educativas o que leva a um grande envolvimento por parte de todos os interessados na vida educativa das crianças, partilham opiniões, dão sugestões, que leva a um envolvimento e participação das famílias no processo de avaliação das crianças.

### 3.1.1.3. Perspetiva das famílias sobre o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças.

O envolvimento entre a escola e a família tem sempre dois olhares, o da família e o da escola, porém a interação entre ambas é importante para que ambas possam coordenar as suas ações e assim contribuir para a estabilidade da criança num saudável e completo desenvolvimento. Enquanto a escola como instituição também tem um papel fundamental, pois a criança aqui desenvolve-se tanto a nível pessoal, social e cognitivo. A criança está dividida entre a sua casa e a escola durante o seu dia-a-dia, passa a maior parte do seu tempo em ambas as instituições, então ambas as instituições são locais principais das crianças, pelo que o trabalho desenvolvido em qualquer uma delas deve ser de continuidade e parceria.

Dos questionários enviados às 21 famílias, apenas 19 famílias responderam ao questionário (Q1CEB – apêndice A). Dos mesmos, foram respondidos por quinze pessoas do sexo feminino e quatro pessoas do sexo masculino, quatro pessoas com idades compreendidas entre os vinte e seis e trinta e cinco anos de idade, catorze com idades compreendidas entre os trinta e seis e quarenta e cinco anos de idade e a restante com idade compreendida entre os quarenta e seis e cinquenta e cinco anos de idade. Duas destas pessoas possuem o 2º Ciclo, duas o 3º Ciclo, três o Ensino Secundário, dez possuem Licenciatura e as duas restantes possuem Mestrado/Doutoramento. Verificamos que houve maior incidência de respostas em famílias do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os trinta e seis e quarenta e cinco anos de idade, e a maioria possui um grau de estudos de Ensino Superior.

Relativamente à **perspetiva das famílias sobre a importância da relação escola-família**, estas atribuíram dois níveis de importância a esta relação muito importante ou apenas importante. É de destacar que catorze famílias mencionaram como uma relação de muita importância, comprovando-se através da voz das famílias, por exemplo quando uma refere como “É fundamental (...)” (2)<sup>1</sup>, e outra família quando refere que “É fulcral (...)” (9), e três famílias como uma relação importante, podendo verificar-se quando uma família refere mesmo que “É importante (...)” (19). As mesmas, afirmaram que esta relação traz benefícios tanto para a família para “(...) acompanhar a evolução da criança.” (2) e para “(...) haver troca de informação (...)” (19) sobre a mesma, mas também traz benefícios para a criança através das aprendizagens, dos seus relacionamentos e da evolução que a criança adquire na escola, é notório pois dez famílias fazem referência a estes aspetos. Uma família refere que traz benefícios para a criança “(...) para boa evolução das aprendizagens e relacionamento da criança com a escola.” (4), outra família aborda acerca do crescimento em harmonia “(...) para que as crianças cresçam em harmonia.” (5) fazendo que fiquem “(...) mais confiantes.” (18). Os benefícios que as famílias atribuem à relação escola-família não só para as famílias e crianças, mas esta relação, na opinião das famílias, também traz benefícios para a escola como a “(...) troca de informação sobre a criança (...)” (19). Para as famílias, esta relação é importante porque “Ambas se complementam e estão relacionadas.” (3), ambas têm o dever de ajudar a criança, sendo importante manter a comunicação e “(...) que trabalhem em conjunto,” (17).

Para as famílias, esta relação escola-família deve contemplar os seguintes aspetos ou atividades: o envolvimento, da participação ativa das famílias e que “(...) os pais sejam participantes de uma ponta a outra (...)” (3), para que as mesmas possam

---

<sup>1</sup> Famílias identificadas por números;

“(...) ajudar quando necessário.” (5), que possam participar em atividades tanto no contexto escolar como refere uma família, realçando para “Envolver os pais nas atividades da escola (...)” (11), mas também fora dele como “(...) caminhadas, festas.” (6). Deve caracterizar-se também pela “(...) boa comunicação entre o professor e a família (...)” (4) que exista “Troca de informação permanente (...)” (9), que exista um trabalho em cooperação e ambas as instituições “(...) trabalhem em conjunto (...)” (17). Na opinião das famílias, esta relação também passa pela abertura da escola às famílias, ou seja, a “(...) abertura dos espaços comuns da escola à família (...)” (4), possibilitando (...) momentos para que a família possa ir à escola, que em sala de aula, quer nos tempos livres.” (11). Deste modo, a relação escola-família será influenciada tanto para as famílias que têm “(...) uma atitude mais respeitosa perante a instituição (...)” (8), para as crianças que lhes é proporcionado “(...) a união e o interesse (...)” entre a família e a escola (10), e para a própria escola “(...) que incute os mesmos valores.” (17) que a família, numa cumplicidade e cooperação entre todos os intervenientes.

Em relação a **como se concretiza a relação escola-família na instituição**, foi questionado às famílias se estavam informadas acerca das atividades oferecidas pela escola às crianças. Dezasseis famílias sentem-se totalmente informadas, alegando que as próprias crianças “(...) conhecem as atividades que podem realizar e os diferentes horários.” (6), também sentem que “(...) a escola tem uma preocupação constante em envolver, que em apresentar as atividades oferecidas aos alunos.” (11), pois “Existe afixado na escola e também é feito através do envio de e-mails.” (18). Por outro lado, houve famílias (3 respostas) que não se sentem informadas na totalidade devido à falta de comunicação por parte da criança pois “(...) pode ser por o meu filho não comunicar tudo.” (3), e por vezes quando têm conhecimento de algumas atividades estas “(...) já tem passado.” (5).

No entanto, ao questionar em que atividades costumam participar, são muitas as atividades de participação familiar, como reuniões (17 respostas), festividades (17 respostas), comunicação com a escola acerca das aprendizagens e progressos da criança (17 respostas), atividades de aprendizagem em casa (16 respostas), eventos (7 respostas), atividades de voluntariado na escola (5 respostas), os grupos de pais/associação (4 respostas) e workshops (3 respostas).

As famílias vão mantendo contato com o docente e/ou com outros elementos da equipa da escola:

Tabela 1 - Contato das famílias com a escola

Diariamente	Semanalmente	Semestralmente	Regularmente	Pontualmente	Periodicamente	Sempre que necessitam	Com frequência	Com muita frequência
2	3	1	1	1	1	6	4	2

Esses contatos dão-se através da ida à escola para reuniões (19 respostas), por e-mail (17 respostas), ida à escola para participar em atividades (12 respostas), através do telemóvel (7 respostas), e através de carta (1 resposta). Através das famílias, verificamos que a maioria das mesmas mantém contato através da ida à escola para reuniões num total de dezanove famílias, enquanto apenas uma família mantém o contato através de carta.

Apesar de muitas famílias referirem que não encontraram nenhum constrangimento na comunicação com a escola (12 respostas), houve famílias que mencionaram algumas **dificuldades** devido aos seus horários (5 respostas) referindo que os “Horários muitas vezes não compatíveis.” (10), devido também à “Distância do local de trabalho.” (9) (1 resposta) e por “Nem sempre consigo responder/participar atempadamente.” (17), referiram também algum constrangimento devido ao horário do docente (1 resposta), mostrando alguma dificuldade na comunicação com a escola<sup>2</sup>.

Através da interpretação dos resultados obtidos pelas famílias, verificamos que as mesmas têm noção da importância que este envolvimento tem para a criança, e não só, pois conhecem os benefícios que a relação escola-família tem para com todos os intervenientes. A importância do envolvimento e da participação ativa das famílias na vida da criança na escola e fora dela, só tende a beneficiar no crescimento social e cognitivo da criança, verifica-se assim uma troca de informação entre ambas as instituições, uma participação e disponibilização das famílias em atividades com a escola, mantendo sempre contacto possível com o docente ou com outros elementos da equipa para que haja um acompanhamento, parceria e troca de informação da criança e do grupo.

### 3.1.1.3.1. Promover o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças no 1º CEB

As ações desenvolvidas no âmbito do envolvimento das famílias com as crianças, começaram no primeiro dia que entrei na EBJI, com as minhas colegas que também iam estagiar na mesma escola, mas em salas diferentes. Ao entrar, observo o

<sup>2</sup> A intervenção aconteceu antes da pandemia;

espaço, as crianças, também atentas à nossa chegada (e ao mesmo tempo que as observava, pensava quais seriam as que vou acompanhar?), algumas famílias, estas também atentas nos observavam, alguns professores (pelas pastas entendi que o seriam), e as auxiliares que logo nos receberam na entrada da escola. Na nota de campo seguinte, é notório a ansiedade que tinha na primeira semana.

A semana teve início com muito entusiasmo, mas também algum nervosismo da minha parte, pois iria conhecer o local, as crianças, o docente cooperante, a comunidade educativa e também a sala (...). (comunicação pessoal, 27 de setembro, 2019).

Contudo, depressa me libertei da ansiedade, e consegui usufruir do dia-a-dia. Desde logo que houve grande empatia com o docente cooperante, colocando-me à vontade e à sua disposição para o que precisasse e fui muito bem recebido pelas crianças da sala. Ao entrar na sala pela primeira vez, a disposição da mesma suscitou-me de imediato algum entusiasmo e alegria, pois as crianças estão agrupadas em mesas de quatro cadeiras, o que me levou a pensar que trabalham em grupo regularmente e isso fascinou-me. Comecei a imaginar que poderia trabalhar com aquele grupo a metodologia de trabalho por projeto, perguntei-me sobre o que poderá ter levado o docente a dispor a sala daquela específica maneira com aquelas determinadas crianças naqueles lugares, como por exemplo se possam ter apercebido da necessidade do grupo se sentar daquela maneira. O principal foi deixar de observar a sala a que estava habituado, e passar a observar um cenário como refere Niza (1998) “O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar.”, ou seja, o Movimento da Escola Moderna naquela sala, para mim poderia estar presente.

Acerca da relação que houve entre mim e o docente cooperante, como referi foi logo de uma grande empatia; assim, quando lhe falei que tinha de planificar aulas, este deixou-me bastante à vontade dizendo que na semana seguinte iria intervir para que os medos e receios que tinha fossem desaparecendo, no entanto fui intervindo (a ajudar as crianças quando me abordavam) sempre que podia, ao circular pelas mesas dos alunos.

#### Envolver as famílias na aprendizagem das crianças: os primeiros passos

Os primeiros contatos próximos com as famílias foram surgindo, como por exemplo no dia 4 de outubro que se celebra o Dia Mundial do Animal. Em conversa com o professor cooperante e a professora da sala em frente do 2º ano, pensámos que seria interessante convidar a mãe do S como médica veterinária a vir à escola. Como referi, a mãe do S é médica veterinária, e seria a pessoa indicada para falar-nos sobre os

animais. A seguinte nota de campo mostra-nos como foi a manhã com a visita desta mãe.

Logo pela manhã com a chegada da Doutora que trazia consigo um dos seus animais de estimação, um gato, falava-nos da importância dos cuidados dos animais e de como devemos tratá-los. As crianças estavam radiantes com um gato na sala, questionaram a Doutora com dúvidas que foram surgindo, e também contar-lhe que animais de estimação tinham em suas casas (...). (comunicação pessoal, 04 de outubro, 2019).

Sem dúvida que foi gratificante a vinda da médica veterinária, em primeiro por envolvermos a mãe de uma das crianças na atividade, como é referido no tipo 3 da tipologia de Epstein o “Envolvimento dos pais na escola (...)” (Bhering & Blatchford, 1999, p. 195), em que há um envolvimento entre a família e a escola, potenciando aprendizagens significativas no grupo, depois por ter levado um animal verdadeiro até à sala. O Dia Mundial do Animal não está patente, bem como os cuidados que devemos ter com os mesmos nas aprendizagens do currículo do 2º ano de escolaridade. Contudo, enquanto futuro profissional, e juntamente com ambos os docentes já mencionados anteriormente, achámos pertinente a presença de alguém na sala para assinalar este dia, mencionando e alertando os grupos, acerca dos cuidados e deveres enquanto cuidadores que devemos ter com os animais, sejam eles quais forem.

A partir deste dia até meados de novembro (mais precisamente na semana de 11 a 15 de novembro de 2019), a relação escola-família existia apenas, através do contato que tinha com as famílias no início da manhã. Após entrar no recinto da escola, algumas famílias dirigiam-se até mim, para dar algum recado ou informar que a criança ia mais cedo para casa.

Ao entrar pela manhã no recinto da escola, a mãe do N cumprimentou-me, e questionou-me se podia vir buscar a criança mais cedo, pois tinha uma consulta. Disse-lhe que sim, que ia informar o professor, e que o N estaria pronto à hora pretendida.” (comunicação pessoal, de 12 de novembro, 2019).

As semanas passavam, e a comunicação com as famílias era apenas através destes contatos da manhã e também alguns ao final da tarde, não ultrapassando um nível de envolvimento das famílias muito básico, onde falávamos apenas sobre a criança e o seu bem-estar, nomeadamente recados que as famílias queriam passar para o docente cooperante. Este tipo de envolvimento é referido segundo os cinco tipos de envolvimento de pais, mais especificamente no tipo 1 “As obrigações básicas dos pais se referem às responsabilidades da família pela saúde, segurança e bem-estar da criança (...)” (Bhering & Blatchford, 1999, p. 195).

Como referi no início, incentivei o docente, em que juntos pudéssemos implementar o modelo do MEM (Movimento da Escola Moderna), e então deixei-me levar, com esta preocupação. Preocupei-me e foquei-me mais nas aprendizagens das

crianças, no programa que tinha de ser cumprido, e queria que fosse consoante as necessidades e interesses do grupo, no que propriamente no tema do relatório, e no que poderia fazer para envolver as famílias, uma vez que o projeto estava em desenvolvimento, e que foi entregue apenas no dia 15 de novembro, o que atrasou algum do trabalho planeado e orientado para os respetivos objetivos. Como tinha a preocupação das aprendizagens das crianças, descentralizei-me da temática. Verifiquei mais tarde na voz de uma das famílias, representada pelo número dezanove, expressa na resposta à questão *O que poderia ter sido melhor?* esta refere que “Poderia ter havido informação por escrito. Alguma informação não chegou aos pais.” (19). Aqui é notório que houve uma falha da minha parte na comunicação com as famílias, não havendo contacto por e-mail, nem por outra aplicação.

Assim, apenas na semana de 11 a 15 de novembro de 2019 (a um mês sensivelmente de terminar a minha intervenção), é que propus ao grupo uma atividade para conhecer melhor as suas famílias. Nesses dias já estava preocupado pois não tinha qualquer tipo de dados retirados para o meu relatório, e principalmente envolver-me com as famílias, crianças e restante comunidade. A seguinte nota de campo demonstra a minha preocupação acerca do relatório,

Durante o fim de semana comecei a ficar preocupado porque ainda não tenho recolhido dados para o relatório, e falta um mês para terminar a minha intervenção. Esta semana, vou propor uma atividade matemática ao grupo para conhecer as famílias de cada um, e a partir daqui dar continuidade a tarefas para aproximar e envolver as famílias (...). (comunicação pessoal, de 16 de novembro, 2019).

### Conhecer as famílias das crianças da turma

Durante as semanas seguintes, propus ao grupo tarefas matemáticas de ensino exploratório, que envolveram temáticas que estavam a ser abordadas em sala, bem como situações do dia-a-dia das crianças, e que se podiam transpor e envolver para tarefas realizadas e criadas por o grupo, tornando as crianças mais ativas e motivadas ao realizar este tipo de atividades.

Através deste tipo de tarefas, os alunos trabalham “autonomamente, procurando resolver os problemas que lhes são propostos, lidando com ideias e relações matemáticas” (Matos & Serrazina, 1996), e neste caso específico, abrem-se possíveis introduções a novos conceitos curriculares, levando o conceito da criança ser um agente passivo a mudar futuramente, pois existe uma conexão entre a matemática e a realidade que tende a crescer cada vez mais nas salas de educadores/as professores/as, onde os contextos reais permitem que as crianças estabeleçam conexões entre as suas aprendizagens e o seu dia-a-dia (NCTM, 2007), pois todo o desenvolvimento depende da participação ativa das crianças, onde o papel do educador/a professor/a é garantir

que todas as crianças estejam interessadas nas aprendizagens que se devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar.

A tarefa teve como nome “Com quem vives?”, dividida em duas atividades. Num primeiro momento, relembro o grupo acerca da temática do meu relatório final com a temática do envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças, e que para que conseguisse trabalhar no mesmo, precisava de conhecer as suas famílias, e não havia melhores pessoas para o fazer que os próprios, partilhando com o grupo o sentido do que iriam fazer. De seguida, entreguei-lhes uma folha branca individualmente para que pudessem ilustrar as pessoas que vivem nas suas casas, com o objetivo de conhecer a realidade de cada um. Esta folha viria a servir para realizar a capa da tarefa, como podemos verificar nas figuras 7 e 8, onde se integrou a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações físicas e/ou digitais, e também o planear, produzir e avaliar o texto.

Figura 7 - Capa do M



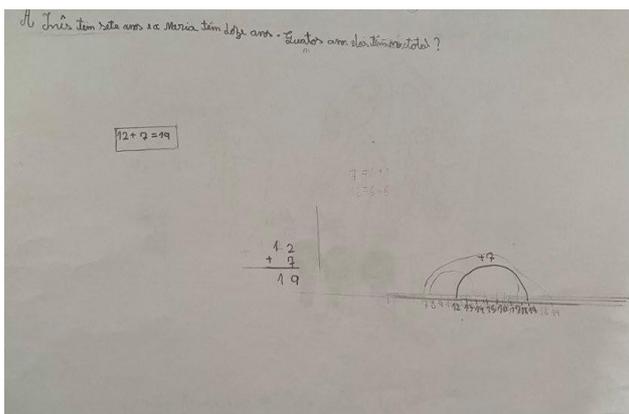
Figura 8 - Capa da C



Nas figuras anteriores, verificamos dois exemplos da capa da tarefa solicitada ao grupo. Na figura 7, o M decidiu fazer a sua árvore genológica apenas com os seus progenitores, e em redor da mesma, várias formas geométricas; também apresenta um cálculo de somar com a idade da mãe e do pai. Na figura 8, a C ilustrou os familiares que vivem na sua residência, constituído pela sua mãe, pai, irmão, a própria, e duas cadelas de estimação.

Após realizarem a capa da tarefa, na outra face da folha, pedi a cada criança que criasse uma tarefa matemática envolvendo os familiares que vivem com as crianças como podemos verificar na figura 9, procurando reinventar soluções para os problemas apresentados, utilizando os vários tipos de resolução que já conheciam, neste caso uma conta de somar para saber quanto é as idades do pai e da mãe juntas. No final, cada criança poderia apresentar a sua família, bem como a/s sua/s tarefa/s que realizou.

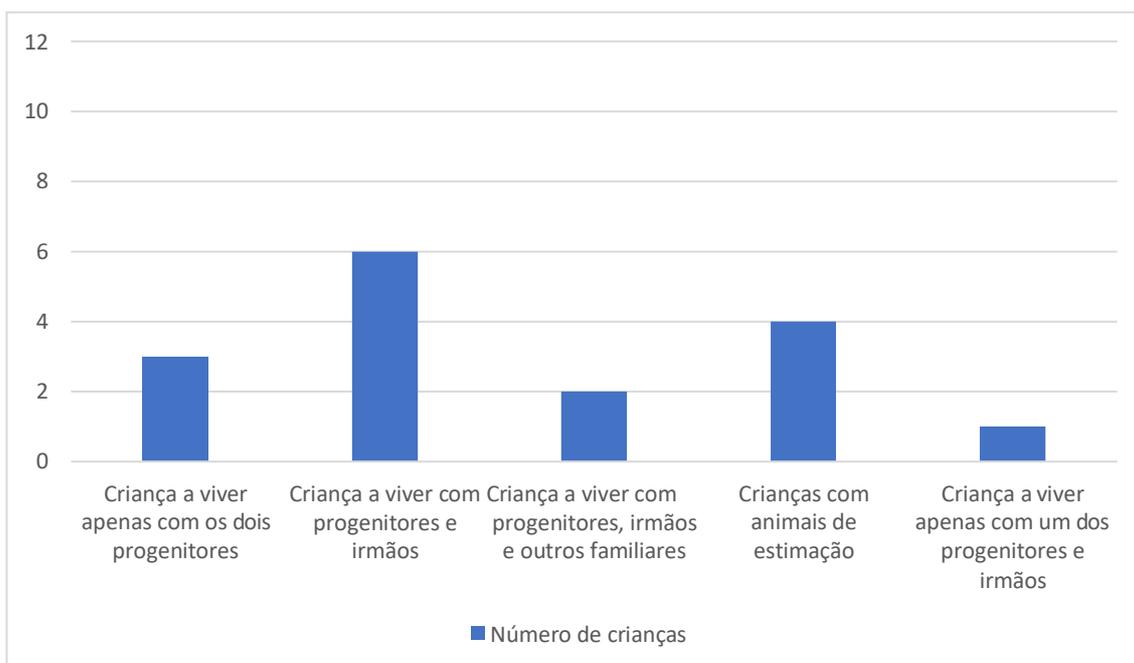
Figura 9 - Tarefa da I



Apenas doze crianças realizaram a atividade, as restantes nove não estavam presentes nesse dia, porém, das doze todas desenharam os familiares que residem nas suas casas, e posteriormente realizaram a tarefa matemática.

Na figura seguinte, podemos observar a distribuição das crianças por famílias, verificando que três crianças vivem apenas com os seus progenitores, seis vivem com os seus progenitores e irmãos/irmãs, duas vivem com os seus progenitores, irmãos/irmãs e outros familiares, quatro possuem animais de estimação, que foram ilustrados nas capas das atividades, e por fim uma criança que vive apenas com um dos progenitores e irmãos/irmãs.

Figura 10 - Distribuição de crianças por família



Através da atividade, consegui conhecer as famílias das crianças que a realizaram, pelo menos conhecer com que familiares viviam, sendo este também um

pretexto para conversarmos sobre as famílias ficando a conhecer outras características das mesmas, nomeadamente as famílias que são monoparentais, famílias alargadas, e as famílias nucleares. Como referi acima, quatro crianças desenharam animais de estimação na ilustração da capa que lhes foi solicitado, alegando que esses pertenciam também à sua família. Muitos, certamente que não consideram os animais como “membros” da sua família, mas estas quatro crianças fizeram recordar-me a minha infância, pois desde pequeno que tenho o cão como animal de estimação, e que todos os que têm passado pela minha casa são considerados como família. Como tenho os pais divorciados, tenho de passar o Natal um ano com o meu pai e no ano seguinte com a minha mãe, então a minha cadela (Lola), anda sempre comigo, como também quando vou de férias. Isto, para dizer que também estas crianças que mencionaram como membro familiar o seu animal de estimação, dão a devida importância ao animal como também os seus cuidados básicos necessários.

#### Aprender componentes do currículo como contributo das famílias

Como existe um currículo, tentei adaptar os conteúdos que foram explorados, mas a partir das necessidades das crianças, não esquecendo o envolvimento da família. Exemplo disso, foi descobrir os nomes coletivos e os provérbios a partir de casa, ou seja, foi pedido ao grupo que em casa com as suas famílias, questionassem as mesmas sobre o que são nomes coletivos e para que servem, depois na sala, foi colocado uma cartolina azul, onde as crianças escreviam o/s nome/s coletivos e ilustravam os mesmos, como podemos verificar na figura 11.

Figura 11 - *T a escrever um nome coletivo*



A proposta ao grupo acerca dos nomes coletivos, vem de acordo com o programa do 2º ano de escolaridade. Em conversa com o docente cooperante, e de seguida com

o restante grupo, achámos interessante envolver as famílias nesta atividade, com a visão que “(...) a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família.” (Chalita, 2001, p. 120). Assim, foi pedido ao grupo que juntamente com as famílias procurassem um nome coletivo, por exemplo alcateia, e ao que responde, neste caso a um conjunto de lobos. No dia seguinte, ilustravam ao que corresponde esse nome coletivo, e escreviam por baixo da ilustração o mesmo. As famílias foram participando com os seus educandos à medida que iam tendo disponibilidade, mas comentava com o docente que o importante é a participação e o envolvimento das famílias nas atividades. Foi uma atividade produtiva, no envolvimento com as famílias, em que ambas as instituições seguiram com o propósito de ajudar a criança a procurar e conhecer o que são os nomes coletivos.

Relativamente aos provérbios, a atividade aconteceu nos mesmo moldes que a anterior mencionada. Os provérbios também chamados de ditados populares, como podemos ver três exemplos escritos pela C na figura 12, e são frases curtas que transmitem ensinamentos retirados de experiências de vida e do quotidiano, que transmitem ao outro conhecimentos e sabedoria popular; assim faria todo o sentido que o grupo abordasse este tema em família, e fosse a mesma a transmitir os ditos às suas crianças, criando assim relação entre escola-família, pois “(...) sendo uma relação entre culturas (...) o que pode levar a situações de continuidade cultural e social (...)” (Silva, 2010, p. 450).

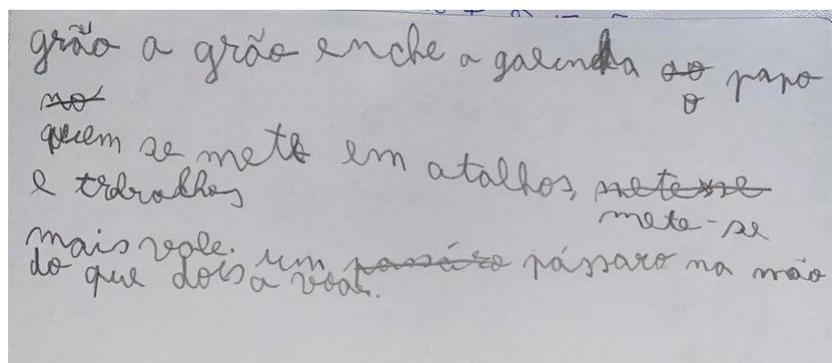
Posteriormente na sala o grupo teve a possibilidade de partilhar com o restante grupo os ditados populares que ouviram das suas famílias. Todas as crianças apresentaram pelo menos um provérbio popular, houve alguns repetidos, nomeadamente “Grão a grão, enche a galinha o papo”; “Quem ri por último ri melhor” e “Entre marido e mulher, não se mete a colher”. Gostava de destacar o M que é de etnia cigana, que chegou todo contente à sala querendo dizer o seu provérbio, como podemos ver na nota de campo seguinte,

Professor professor, olhe o meu dito popular, Um olho no burro e outro no cigano (risadas). (comunicação pessoal de 25 de novembro, 2019)

Destacar o contentamento do M ao dizer o provérbio que o pai lhe ensinou, foi algo que me suscitou alegria, comecei por questioná-lo porque se ria ao dizer o provérbio, no qual me respondeu que era engraçado porque nas feiras por exemplo, tinham de estar atentos ao que os ciganos faziam. O grupo tem um bom envolvimento com as crianças de etnia cigana, no qual como refere a comunicação pessoal houve risadas após a criança ter dito o provérbio. Uma das crianças da sala questionou o G porque é que os ciganos estavam nas feiras, e o próprio respondeu-lhe que é a profissão dos pais vender roupa nas feiras. Expliquei-lhes então, como é um dito popular, é algo

que se houve há muito tempo, e que se dizia isso porque as pessoas tinham de estar atentas a alguma coisa que o outro fazia. Este momento do M, fez pensar de como esta relação escola-família pode e deve contribuir e reforçar "(...) manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais." (Silva, 2010, p. 450).

Figura 12 - Três exemplos de provérbios escritos pela C



A partir das necessidades das crianças, o docente veio a adotar uma forma de envolver as crianças pelo gosto da escrita. Então, dei seguimento à atividade de realizar textos criados pelas crianças, mas em casa para que possam treinar a escrita bem como a capacidade de interpretação de textos, e ao mesmo tempo que promovia o enriquecimento que trazem das aprendizagens das crianças e até das próprias famílias. O texto do S, foi acerca da “Abolsamia”. O pai do S é agricultor, então a marca Abolsamia de máquinas agrícolas é próxima da criança, realizando assim um texto sobre a mesma. Porque diria à criança que não poderia realizar um texto sobre uma marca de máquinas agrícolas (pensei), muitos poderiam criticar e não compreender, mas quando se tratava de uma vontade da criança em apresentar algo que sabe e quer dar a conhecer ao grupo, aproveitando todo esse envolvimento para trabalhar a leitura e a escrita, faz todo o sentido. O texto foi realizado com a família, porém a escrita apenas pela criança. O texto foi escrito no quadro, (fig. 13), para que juntos em grupo fossemos corrigindo o respetivo texto trazido para a sala.

Figura 13 - Texto do S realizado em casa

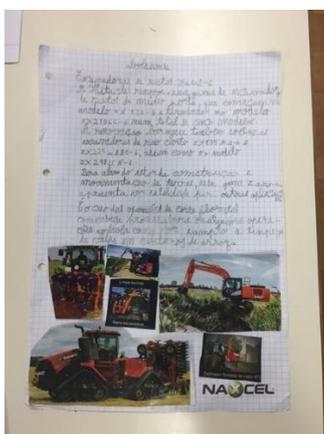
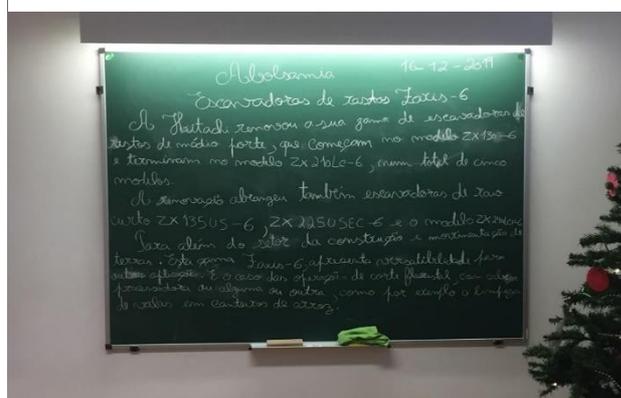


Figura 14 - Texto do S transcrito no quadro



A figura 13 vem mostrar um texto realizado pelo S em casa juntamente com a sua família, escrito por um interesse da criança. O pai do S é agricultor, e este trouxe para o restante grupo, uma realidade que muitos não conheciam, inclusive eu. Contudo, como estamos sempre a aprender, o S trouxe-nos este texto, onde adquirimos novas palavras e seus significados, como Abolsamia, que é uma marca das escavadoras, renovação, que através do dicionário vimos que significava tornar algo novo, ou melhorar. Em grande grupo o S, também explicou que estes tipos de máquinas agrícolas são específicos para determinados serviços ou práticas para o setor agrícola como a “(...) construção e movimentação de terras (...) operações de corte florestal, limpeza de valas em canteiros de arroz.” (Retirado do texto do S), e que suportam um elevado custo de compra.

As atividades anteriores vieram mostrar-me o quanto é importante o envolvimento da família de cada criança, com culturas, vivências, e experiências diferentes umas das outras, pois enquanto profissionais de educação, não nos podemos esquecer que “A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos, e concomitantemente, na transformação da sociedade.” (Polonia & Dessen, 2005, p. 304). O desenvolvimento de cada criança, é o sucesso de cada uma das famílias, e da escola, tudo depende deste envolvimento que disponibiliza vários recursos emocionais, culturais e económicos, da própria relação escola-família, do contexto cultural, histórico e temporal que estão inseridos.

Este envolvimento mostra uma “(...) valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita (...) que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.” (Silva et al., 2016, p. 71). É através destes momentos criados e proporcionados pelas crianças, que se denota o interesse e motivação das mesmas para com as atividades, pois a partir destes textos conseguimos proporcionar integração curricular, descobrindo temáticas do dia-a-dia do interesse das crianças, interligando com outras áreas de conteúdo. Deste modo, a integração curricular é uma mais-valia que se cria entre as aprendizagens e a articulação do saber, pois a relação entre as mais variadas áreas curriculares vai despertar e proporcionar a todas as crianças, uma descoberta que tudo se inter-relaciona, potenciando um ambiente de aprendizagens estruturadas e significativas aberto a todos os saberes (Alonso et al., 1994), permitindo que todas as crianças se tornem cidadãos ativos na sociedade, que possam tomar decisões, que sejam

participativos e que possam construir a sua própria identidade. Exemplo disso, são as atividades humanas e da cultura que são trazidas pelas famílias, potenciam esta complexidade e riqueza de conteúdos em integração, contrariamente às atividades da escola que se têm tornado fragmentadas e desprovidas de sentido social e cultural. (Folque, 2014, pp. 969 - 970). Não podemos esquecer que a integração curricular deve ter como foco principal a criança, não descentralizando os docentes, a família e a comunidade educativa, todos são importantes na construção do processo educativo da criança para que esta procure, se questione, nos seus interesses, na busca do saber, para que verdadeiramente realize aprendizagens significativas.

#### Vivenciar festividades na diversidade

A última atividade realizada que envolveu a família, foi a realização de enfeites de Natal para a sala. Em vésperas da efeméride do Natal, o grupo queria montar a árvore de Natal e também enfeitá-la com as decorações que costumam decorar todos os anos. Em conversa de grande grupo, pensámos utilizar os mesmos enfeites para a árvore, mas para a sala sugerimos fazer postais de Natal com uma fotografia/ilustração da família e com uma mensagem de Natal ou de próspero Ano Novo. Enquanto falámos da efeméride do Natal, e do que poderíamos fazer, pensava que faria todo o sentido realizarem esta atividade com as famílias, criando assim uma relação entre a escola-família mais próxima, através do tipo 4 na tipologia de Epstein que refere o “Envolvimento dos pais em atividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar (...)” (Bhering & Blatchford, 1999, p. 195), pois o Natal (na maioria), é vivido com as famílias e para as famílias. Na nota de campo seguinte, é notório a minha preocupação acerca das famílias que possam não festejar o Natal, e de como poderíamos fazer para não ferir suscetibilidades.

Enquanto decidíamos o que fazer para enfeitar a sala, o T sugeriu fazer postais de Natal. “Professor Miguel, podíamos fazer postais de Natal para enfeitar a sala.” (T). Disse-lhe para questionar o grupo para saber qual a opinião dos restantes, no qual todos disseram que sim. Pensei, o Natal é vivenciado com as famílias, sejam de sangue ou não, mas também pode haver famílias que não o festejam, como o M e a sua família que não festejam o Natal. (comunicação pessoal, de 03 de dezembro, 2019).

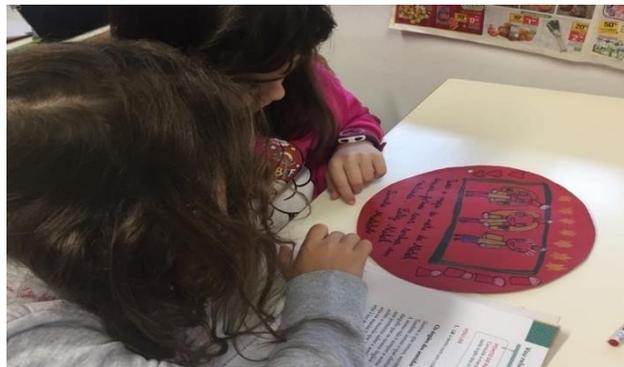
Sugeri então ao grupo, que pudéssemos realizar postais de Natal ou então postais alusivos ao novo ano que se avizinhava, tornando a sala um lugar mais inclusivo e respeitador. Todos concordaram, inclusivamente as famílias que no final da tarde foram buscar as crianças e expliquei do que se tratava, que a ideia tinha surgido do T, que todo o grupo tinha concordado com a ideia, mas também que tínhamos pensado em fazer para aqueles que não o praticam e vivem como Natal, pudéssemos realizar postais a desejar um Ano Novo. Assim, cada criança, eu e o professor cooperante, levou

um resto de cartolina redondo, quadrado ou retangular para realizar o postal de Natal ou de Ano Novo com a sua família. Após uns dias, os postais estavam na sala (fig. 15), todo o grupo ficou entusiasmado em ver os postais que tinham realizado (fig. 16). Quando todo o grupo trouxe os postais para a sala, pedimos que cada um mostrasse o respetivo postal, e de como viviam esta época natalícia ou não.

Figura 15 – Postais alusivos à efeméride



Figura 16 – Observação dos postais realizados



Na maioria, todos abordaram a noite de Natal como estar em família, recebem outros familiares em suas casas, ou então vão a casa de outros familiares, recebem prendas nessa noite, que estão debaixo da árvore de Natal, mas outras crianças como o M não vivem esta noite como uma noite importante, não receber prendas nessa noite, como refere a seguinte nota de campo,

Professor, na minha casa é onde celebramos o Natal, a minha família vem toda para lá, porque a minha casa é grande (I); “Eu vou para a casa dos meus avós, com os meus tios e primos (T); “Nós não celebramos o Natal, porque eu tenho uma religião diferente, daí ter feito um postal a desejar bom ano de 2020 (M) (comunicação pessoal, de 05 de dezembro, 2019).

Foi uma atividade muito enriquecedora, pois cada criança pode observar o postal realizado pelas mesmas e famílias, uns com fotografias de famílias, outros ilustrados pelas crianças, uns alusivos ao Natal, outros a desejar um bom ano de 2020, mas todos com um propósito, criar conexão entre a escola e a família, de modo a chegar a todas as realidades, promovendo um conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças entre etnias, religiões, etc., sejam valorizadas, pois só assim “(...) se verifica num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a ação educativa se inserir num projeto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (...) têm espaço de participação.” (Sarmiento & Marques, 2006, citado in Martins, s.d, p. 7 – 8).

### Aprender em interação sobre o que é uma família

Antes de terminar a minha intervenção, considerei que seria interessante escutar a voz das crianças acerca da família. Surgiu então a ideia de criarmos um “mural”, ou seja, através de uma cartolina branca com o título “Família...”, cada uma das crianças foi convidada a escrever livremente o que para elas significava a família. O mural foi posteriormente afixado na porta de um dos armários da sala (fig. 17), e ficou cheio de cor, alusivo ao que é a família.

Ao analisar as mensagens das crianças encontrei um misto de sentimentos e acontecimentos ao longo de toda a nossa vida, e a destas crianças ainda muito no início, mas já referem a família como unidade de afeto, quando referem que a família é “Muito bom” (MS); “Adoro a família” (TI); “A família é amiga” (IC); “Amor” (GUS); “É importante” (GUI); “A família é felicidade” (CO); “Feliz” (D); “Estarmos todos felizes” (MM); “É importante” (LA); “É importante porque os adoro” (MA); “Ter amor e saúde” (IO); “Estar feliz” (MI); “Porque dão-me amor, abraços e beijinhos” (TO), e “É ter amor e companhia” (CA), pois no olhar destas crianças a família é, como refere Dias (2005, citado in Soares, (s.d) considerada como um abrigo, uma garantia de estabilidade ou de ordem social, “(...) um grupo (...) responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas (...)” (p. 2). Referem que a família é “Ter pai e mãe” (LE), como nos refere o autor Dias (2011), ao pensarmos na palavra família, remete-nos para a “(...) nossa família de origem, (...) ao lugar onde nascemos, crescemos e morremos (...) núcleo, constituído por pai, mãe e filhos que partilham habitação, afetos, convívios quotidianos que se ajudam mutuamente (...)” (p. 145). Na mesma linha de pensamento, o grupo também vê a família como uma unidade de partilha de vida, quando referem que família “É estarmos todos juntos” (S), é “Viver todos os dias com a nossa família” (ML), e “Porque estamos juntos” (MIG). Para estas crianças, família é como refere Silva (2011, citado in Dias, 2011, p. 145) a família “(...) é uma construção social, uma vez que representa um modo de agir e de pensar coletivo, que evoluiu ao longo do tempo em relação com a organização e o funcionamento da sociedade.”. O grupo ainda referiu que família é deixarem “(...) fazer coisas que eu quero” (N), e “(...) me deixam brincar” (A). Estas duas ideias que transmitem de liberdade familiar, remete para o olhar da família sendo “(...) a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.” (Polonia & Dessen, 2007, p. 22).



da tarde, mas hoje penso não ter sido o suficiente. Como referi, penso que as cativei através das crianças, e esta relação construiu-se a partir delas, foram elas que falaram de mim às famílias (depois do professor cooperante ter comunicado que iam receber na sala um estagiário), que foram transmitindo às mesmas todas as informações que eram necessárias, quando realizaram todas as atividades em casa, foram as crianças que transmitiram o que era necessário, faltando da minha parte mais envolvimento e comunicação com as famílias. Penso que deveria ter proporcionado uma relação mais próxima com as famílias das crianças, criando abertura às famílias para reunirem comigo e com o professor cooperante sempre que qualquer um necessite, valorizando a sua posição enquanto famílias, criando mais momentos de comunicação, escutando as suas sugestões e necessidades, pois este são os primeiros educadores da criança como já tenho vindo a referir no enquadramento teórico do presente relatório, bem como sugerir e/ou dar espaço às famílias para que haja mais participação nas atividades na escola. Os profissionais de educação aparecem como parceiros insubstituíveis no processo de desenvolvimento e bem-estar da criança. Assim, como parceiros que são (escola- família), devem unir-se, partilhar objetivos e necessidades, descentralizando a “(...) escola tradicional, centrada em si mesma, e a premência de uma verdadeira relação e parceria com a família, partindo da premissa irrefutável de que esta constitui a primeira e permanentemente responsável e promotora da formação global do seu educando.” (Sousa & Sarmento, 2009-2010, pp. 142-143).

No último dia da minha intervenção, foi o dia da festa de Natal da escola. Seria o último contacto que iria ter com as famílias e com as crianças do grupo. Durante o dia, aproveitei para falar com algumas famílias que me abordavam dizendo que os seus educandos estavam com muita pena de me ir embora, já tinham chorado e estavam tristes, agradeceram toda a minha intervenção e que gostaram muito de todo o envolvimento, o que deu origem a alguma emoção, pensei que afinal até houve um contacto maior e melhor do que tinha supostamente acontecido. Agradei a todos o envolvimento e a confiança que tiveram em mim neste curto espaço de tempo, pedindo desculpas por algum lapso que possa ter acontecido.

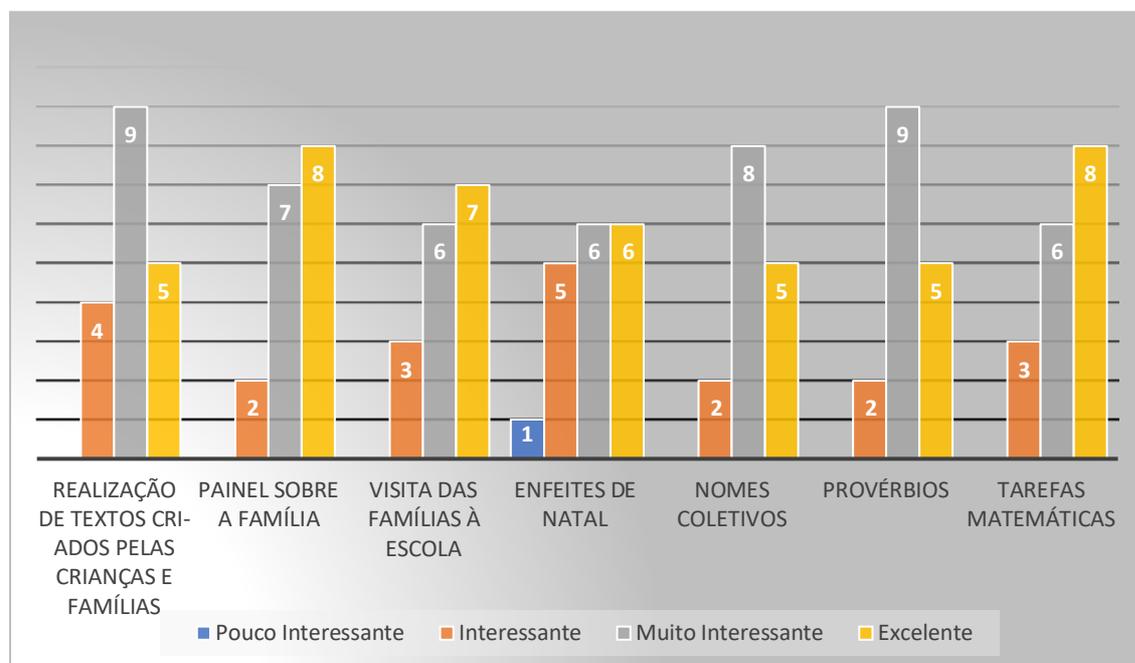
Recordo-me como fosse ontem, subimos todos à sala para ir buscar as nossas coisas e ir de férias, e todo o grupo se abraçou a mim a chorar para não me ir embora, para voltar depois das férias,

Enquanto estava abraçado ao grupo que quase me derrubaram, entre choro e risada, os familiares do grupo vinham até nós dizendo que os tinha marcado para a vida, e como as crianças também a eles. Aquelas palavras foram importantes, penso ter feito o melhor que soube até hoje (...). (comunicação pessoal, de 17 de dezembro, 2019).

### 3.1.1.3.2. Avaliação do trabalho desenvolvido com as famílias e as crianças

Relativamente às ações realizadas para potenciar a relação escola-família, foi solicitado às famílias que **avaliassem as atividades realizadas durante o estágio**.

Figura 18 - Avaliação das famílias às atividades realizadas durante o estágio



Segundo a figura 18, destacam-se as atividades dos textos em casa, do painel sobre a família, dos nomes coletivos, dos provérbios, e das tarefas matemáticas avaliadas com um número significativo de famílias avaliadas como muito interessante, e a atividade enfeites de Natal um número reduzido de famílias (apenas uma) avaliada como pouco interessante devido a família ser de outra religião.

De todas as atividades, as famílias abordaram aspetos que foram interessantes na realização das mesmas. Sete famílias mencionaram benefícios para as famílias como a própria “(...) participação da família.” (2), trazendo a “(...) união familiar.” (6), e o “(..) interesse e a motivação da família.” (11). Também frisaram benefícios para as crianças como “O interesse, motivação demonstrados pela minha filha.” (4), a “Partilha e cumplicidade com a criança de forma a acompanhar o seu processo de aprendizagem (dificuldades, sucesso, etc.)” (9) até “Perceber a evolução do meu educando dentro da estrutura escolar.” (10). As famílias ainda referiram que “(...) os textos são importantes (...)” (7), e também sobre “A preparação para efetuar as tarefas e discussão sobre o tema.” (14).

Foi questionado às famílias, sobre o que poderia ter sido melhor durante o estágio, para além das duas famílias que referiram que tudo correu bem, três que frisaram que nada tinham a acrescentar, e seis que não responderam, duas famílias que referiram aspetos interessantes: uma referiu que poderia ter havido uma “(...) atividade direta com a família para celebrar o Dia da mulher com as mães.” (3), e outra que devia “(...) haver mais atenção ao trabalho realizado sobre os alunos.” (7). Ainda três famílias que referiram que se possa manter a “(...) união e entreajuda entre as crianças.” (10), o “(...) respeito pelo mais fraco.” (10), e que “O corpo docente devia ser maior e/ou as turmas serem mais pequenas.” (13).

Também, através da voz das famílias, percebi de que forma o envolvimento das famílias pode potenciar o sucesso educativo dos educandos. Estas referiram que para a criança, deve haver “Mais convívio.” (1), que se deve realizar “Jogos entre pais e filhos (...)” (10), também “Mais reuniões, mais eventos (...)” (15/16), ou seja, atividades estas que “As crianças sentem necessidade do acompanhamento (...)” (2), e através delas há uma parceria e envolvimento de ambas as instituições, escola e família envolvidas para colmatar esta necessidade que a criança tem do acompanhamento por parte principalmente da família, e assim a criança sente-se “(...) motivada ao ver que os seus trabalhos e esforço são valorizados.” (4) por todos. Para as próprias famílias, “Saber informação sobre cada criança (...) para poder potenciar esse sucesso,” (7), permite “(...) detetar dificuldades que em contexto escolar não estejam facilmente detetados.” (9), bem como para a escola “(...) para que os professores possam estar informados sobre cada uma criança para potenciar esse sucesso.” (7), e através dos intervenientes “(...) que nasce a importância da escola (...)” (13), para que o envolvimento das famílias possa potenciar um bom sucesso educativo.

Por fim, as famílias foram questionadas se gostariam de acrescentar mais sobre a relação escola-família, para além das quinze famílias que não quiseram acrescentar nada e das que não responderam, houve famílias que abordaram mais sobre esta relação. Três famílias fizeram referência à escola, para que “Aos professores lhes seja dada mais liberdade na relação entre as crianças.” (3), se possa “(...) dinamizar alguns encontros periódicos para um passeio, etc.” (4) e olhar para a “(...) importância de o corpo docente ser mais alargado.” (13). Para outra família, a pensar nas mesmas, referiu que se devia realizar algo “(...) de forma que os pais também possam conhecer-se melhor.” (4), e outra família com o olhar na criança referiu que “O importante não é ganhar nas atividades, mas sim aprender a divertir e entreajudar.” (10).

Com base na tipologia criada por Epstein, importa caracterizar o envolvimento das famílias nas atividades realizadas com o grupo de crianças. Este envolvimento entre a escola e a família “(...) apresentam padrões e formas de interação bem peculiares que

precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas com o intuito de propiciar uma melhor compreensão não só dos aspetos da integração entre ambos como também daqueles mais peculiares a cada ambiente.” (Polonia e Dessen, 2005, p. 307).

Nas atividades realizadas, e após analisadas pela tipologia de Epstein, verifiquei que na atividade da realização de textos criados em casa pelas crianças e famílias; nos enfeites de Natal; nos Nomes Coletivos, e nos Provérbios, todas foram caracterizadas pelo tipo 4. Este, é caracterizado pelo envolvimento das famílias na aprendizagem realizada em casa pelas crianças. Qualquer das atividades mencionadas acima, foram expostas às famílias bem como ao grupo, de maneira a envolver famílias e crianças em atividades no espaço casa. Todas foram acompanhadas e mediadas por mim, de forma que as famílias percebessem a intenção e o que era proposto nas mesmas. Já na atividade da visita das famílias à escola, é caracterizada pelo tipo 3. Este, é caracterizado pelo envolvimento das famílias nas atividades com a escola. Neste sentido, esta atividade passou por receber um familiar no espaço escola de modo a envolver e receber a família no espaço, para que possa ajudar em determinada atividade. As restantes atividades não foram caracterizadas segundo as tipologias de Epstein, pois apesar de estarem envolvidas na temática do relatório, foram realizadas apenas pelo grupo de crianças de modo a conhecer melhor as suas famílias.

Assim, podemos verificar que dei maior atenção ao tipo 4, pois como não consegui chegar às famílias diretamente, sendo apenas através das crianças, tornou-se fácil envolver as mesmas nas atividades através deste tipo de envolvimento. No que se refere aos restantes tipos, não foram desenvolvidos diretamente, mas sim indiretamente. No tipo 1, deparamo-nos com o envolvimento das famílias no que toca “(...) às responsabilidades da família pela saúde, segurança e bem-estar da criança (...)” (Bhering e Blatchford, 1999, p. 195), em que pude observar e comunicar com as famílias, quando as mesmas nos davam recados sobre cuidados a ter com a criança, ou a questionar acerca de alguma atividade a desenvolver com o grupo, por isso posso concluir de um modo geral o tipo 1 existe. Já o tipo 2, não tão direcionado nas atividades realizadas, mas foi observado diariamente, pois este é referente à comunicação de ambas as instituições, família e escola, em que posso concluir que em termos de comunicação existe, mas são a própria família que considera que podia ser melhor e mais frequente. O tipo 5 não posso concluir que existe porque não observei nem constatei qualquer envolvimento, mas no tipo 6, o próprio agrupamento envolve-se em diversas atividades, e tive o privilégio de participar numa das saídas à comunidade, mais especificamente a uma vacaria.

### O trabalho desenvolvido visto pelas famílias

O balanço deste percurso pela escola EBJI, pela vida destas crianças, das suas famílias, do professor cooperante e até da restante comunidade escolar, é muito positivo. Considero que tive pontos fracos, que falhei muitas vezes, mas que sou um aprendiz de professor, e é para isso que ali estava. Faltou algum envolvimento familiar que devia ter partido de mim, mas como já referi, foi através das crianças que esse envolvimento deu asas a acontecer, asas a que as famílias me tivessem agradecido, mas que sem o envolvimento das crianças como podemos verificar na voz de um familiar, que aborda na questão nove do questionário realizado às famílias, “O interesse e motivação demonstrados pela minha filha.” (4), e das próprias famílias através da “Partilha e cumplicidade com a criança de forma a acompanhar o seu processo de aprendizagem (...)” (9), nada do que aconteceu seria possível. Tudo isso é notório quando na mesma questão do questionário, as famílias abordam que toda a articulação que houve nas atividades realizadas foi do “(...) interesse e motivação da família” (11), foi o “(...) tempo que dedicamos aos nossos filhos” (12), que houve “Convivência e interação” (13), que existe “(...) união familiar” (6), que houve “(...) participação da família.” (2), que as famílias arranjaram tempo para “(...) pesquisar alguma informação para ajudar os meus filhos.” (15/16), e fico grato ter passado pela vida de todas estas pessoas, porque juntos crescemos, aprendemos, e eu sem dúvida que aprendi muito e principalmente a ser futuramente um melhor profissional de educação.

### 3.1.2. Contexto de Pré-Escolar

O contexto de Pré-Escolar decorreu entre o dia 13/02/2020 a 10/07/2020. Durante o período de intervenção em sala, interrompemos (presencial) o mesmo devido ao surgimento do vírus Covid-19, e regressámos no dia 08/06/2020 até à data final ao contexto de intervenção já presencial.

#### 3.1.2.1. Caracterização da Instituição

##### **Trabalho com as famílias e comunidade**

No âmbito de trabalho com as famílias, a instituição detém pela sua história um grande património de participação das mesmas no seu quotidiano e desenvolve vários projetos enquanto instituição, pois "(...) a família é vista como o primeiro espaço educativo da criança, porque é dentro da dela que se desenvolve o processo de transmissão de cultura valores, ao mesmo tempo que privilegia o desenvolvimento da criança como pessoa" (Projeto Educativo, 2018). Assim, desenvolve vários projetos como por exemplo a "Escola de Pais", "Cantinho da amizade", este que se enquadra no projeto "Roupas Usadas não estão acabadas" versando a promoção da sustentabilidade, no âmbito do projeto Eco Escolas, que consiste num estendal de roupas usadas na entrada da instituição para que as famílias e funcionários possam tirar e colocar roupa sempre que quiserem. Também a continuação da promoção do novo site na internet da responsabilidade da família de um dos utentes da instituição. Esta relação entre a instituição e a comunidade, está bem presente no dia-a-dia pelo que pude observar através do meu estágio na sala. As interações com as famílias são bastantes tranquilas com toda a equipa educativa da instituição, existindo muitas oportunidades informais de conversa, que no período de acolhimento, um dos primeiros contatos com a família é na chegada das crianças com as famílias à sala, em que há um primeiro contato, as famílias observam os trabalhos das crianças expostos, depois a visita de uma mãe à sala para contar algumas histórias escolhidas pelo filho, como no final do dia. Também, através do surgimento do vírus Covid-19, que obrigou o mundo a ficar em casa, o contato com as famílias não ficou esquecido, fui adicionado ao grupo de whatsapp da sala, onde promovemos atividades e simples partilhas entre todos, em que irá ser aprofundado no ponto 3.1.2.3.1.

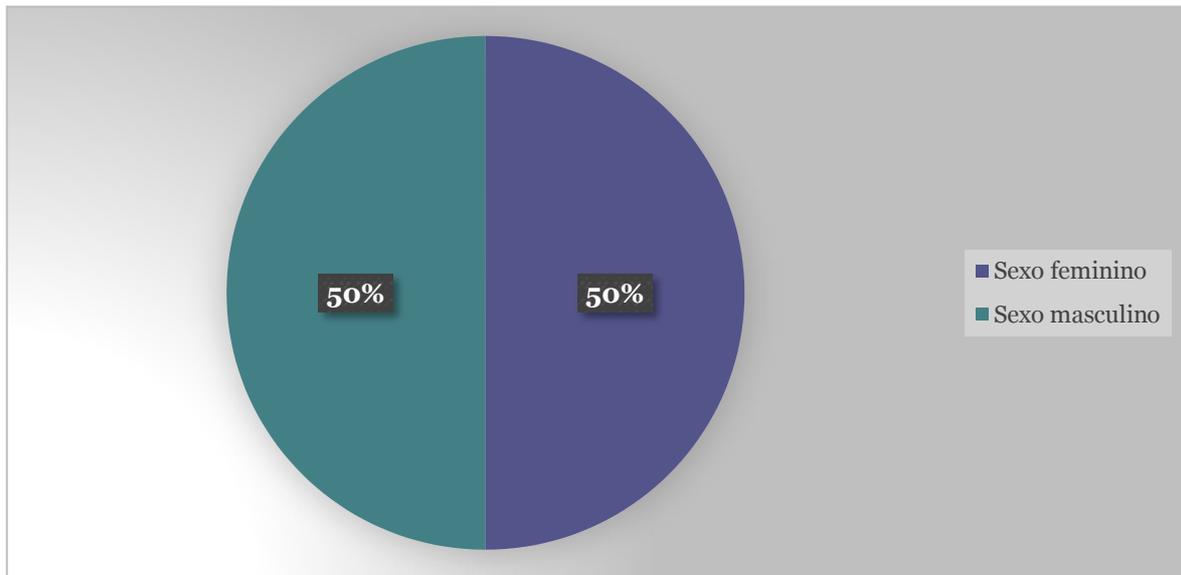
Relativamente ao trabalho desenvolvido com a comunidade, a instituição refere no seu projeto educativo, que sendo uma instituição inserida na comunidade, não pode estar desligada da mesma e por isso mesmo se encara um aspeto da comunidade. Esta ajuda de diversas formas como simplesmente fortalecendo a própria comunidade, mostrando às crianças o que a comunidade onde se inserem lhes pode oferecer e ajudar. E, é através desta maneira que a instituição dá ênfase à comunidade como um meio constitutivo de ações construtivas e interventivas, promovendo o envolvimento e interação da sua comunidade educativa com a comunidade local. No projeto educativo da instituição, está patente o enlace de várias instituições, de modo a desenvolver um trabalho de cooperação, interdisciplinaridade e enriquecimento mútuo. O projeto educativo propõe ainda atividades em algumas instituições como na Biblioteca Municipal de Évora, no museu e no Cantinho dos Animais entre outros. Durante a minha passagem pela instituição, também pude proporcionar ao grupo uma saída. Esta tinha como objetivo procurar formas geométricas na rua da cidade de Évora, focando-nos no trabalho de Bernardo Bagulho com figuras na calçada e, uma ida à Câmara Municipal de Évora para entregar uma carta ao Sr. Presidente da Câmara no âmbito do projeto que um grupo de crianças tinha acerca das flores. No que respeita ao envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças, visto ser o enfoque do meu projeto de investigação-ação, irei aprofunda na secção apresento o projeto em si.

### 3.1.1.3.2. Conceção da ação educativa

#### **Caracterização do grupo:**

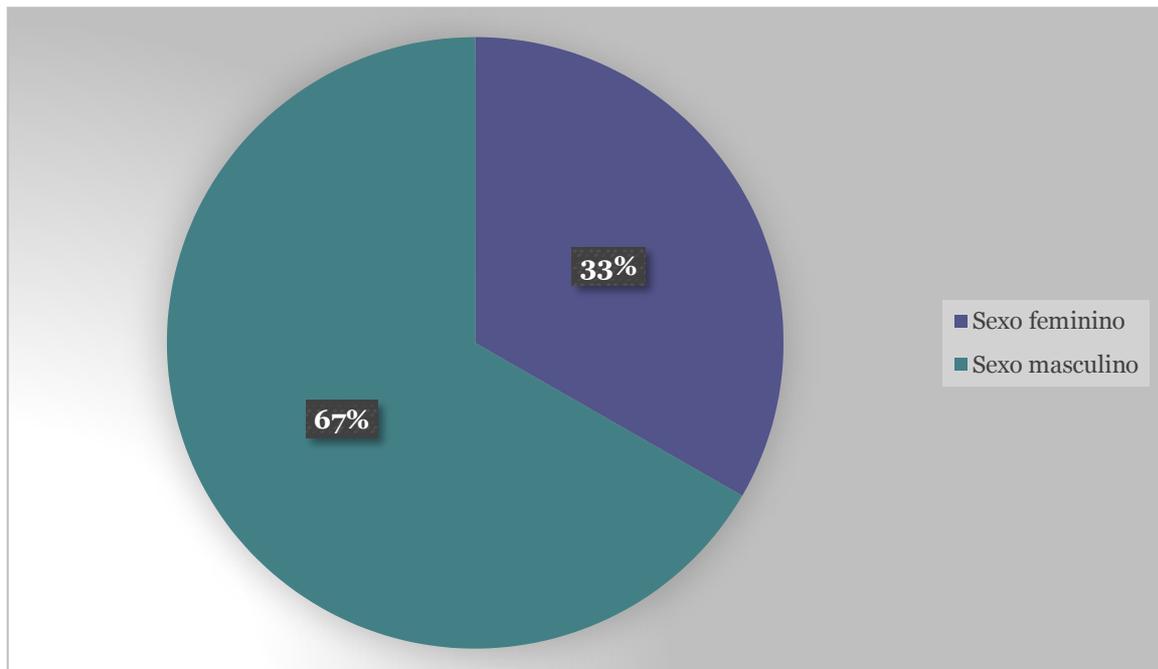
O grupo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar, no início era constituído por vinte e quatro crianças, das quais doze eram do sexo feminino e outras doze do sexo masculino, apresentando um equilíbrio de géneros. As suas idades estão compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade, sendo esta diferença um fator potenciador a grande diversidade cultural no grupo que leva dia após dia a um enriquecimento pessoal de cada uma das crianças do grupo, como já referi acima que considero uma mais valia as aprendizagens do grupo ser heterogéneo, pois “ A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva, et. Al, 2016, p. 24).

Figura 19 - Distribuição por géneros antes da pandemia até ao dia 12/03/2020



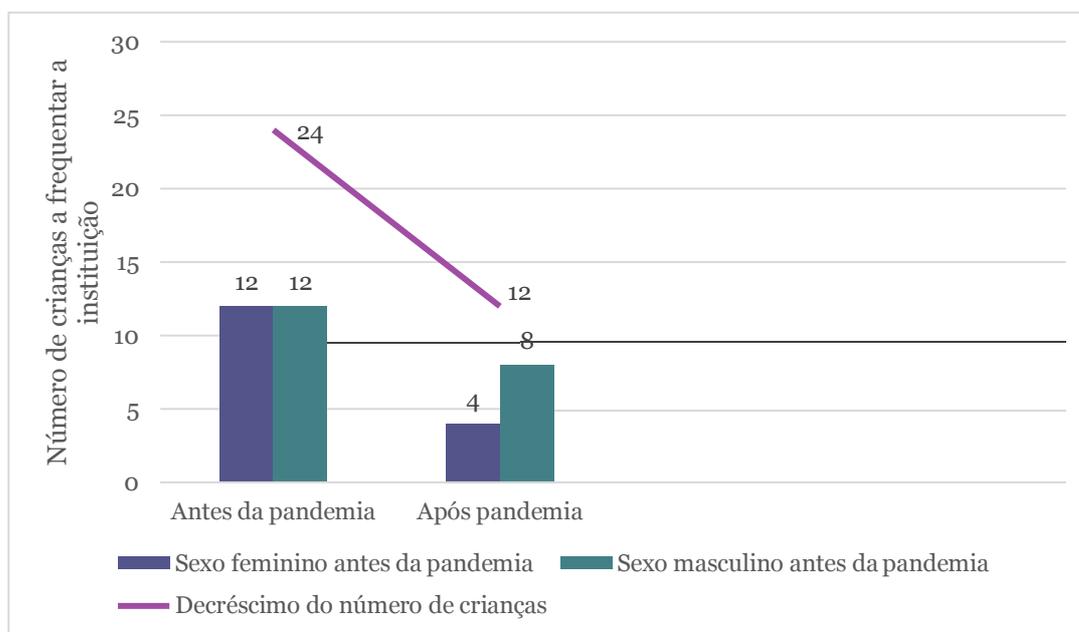
Como podemos verificar na figura acima, o grupo é dividido 50 – 50 até ao último dia que estive no colégio. No entanto, após a abertura da instituição devido ao confinamento do Covid-19, o grupo ficou restringido a 12 crianças irregulares na sua ida à instituição. As crianças foram voltando aos poucos e poucos, nomeadamente semana a semana voltava uma criança para a instituição. Dessas doze crianças, quatro são do sexo feminino e oito são do sexo masculino, não deixando de ser um grupo heterogéneo.

Figura 20 - Distribuição por géneros após a pandemia até ao dia 10/07/2020



Através da figura acima, podemos verificar que existia um maior número de crianças do sexo masculino a frequentar a instituição após a pandemia do que do sexo feminino. Porém, não foi notório que havia tal distinção, pois todas as crianças procuraram-se umas às outras para brincarem ou fazer atividades nas mais diversas áreas.

Figura 21 - Diferença do número de crianças antes e após a pandemia na instituição



A presente figura acima, mostra-nos a diferença do número de crianças antes e após a pandemia na instituição. Este, apresenta-nos o decréscimo do número de crianças presentes na instituição numa percentagem de 50%. Ao início o grupo era constituído por vinte e quatro crianças e até ao último dia de estágio eram doze crianças, mas como referi não estavam todas durante a semana, havendo uma irregularidade do número por semana.

### Fundamentos da Ação Educativa

É importante que um/a educador/a identifique os seus ideais, princípios e objetivos com um modelo pedagógico, para que possa orientar a sua prática pedagógica. A educadora cooperante onde estagiei, rege-se pelo modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), regulando a sua prática a partir do mesmo como combater a visão individualista do desenvolvimento infantil e promovendo uma perspetiva social. Como já referi anteriormente, o Movimento da Escola Moderna (MEM), baseia-se na cooperação educativa, na interajuda e na colaboração dando enfoque ao diálogo e à negociação, defendendo que a educação acontece devido a trocas sociais, partilhas de interações, dinâmicas no grupo, mas também através do meio que as rodeia. Neste

modelo, tal como os princípios que me rego, as crianças não são vistas como agentes passivos, mas sim como sujeitos dotados de saberes e, que através deles são uma ponte para outras aprendizagens. Este assenta em três subsistemas integrados de organização de trabalho e de aprendizagem, tais como, as estruturas de cooperação, os circuitos de comunicação e por fim a participação democrática direta (Niza, 1998, p. 3).

A educadora segue os princípios das OCEPE segundo explicita no Plano Curricular (2019/2020):

- Aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis;
- Valorização dos saberes da criança como ponto de partida para novas aprendizagens (criança sujeito do processo de aprendizagem);
- Construção articulada do saber, diferentes áreas abordadas de forma integrada e globalizante;
- Diferenciação pedagógica, exigência de resposta a todas as crianças, através da cooperação e desenvolvimento do processo educativo em grupo.

As crianças deste grupo são tomadas como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem e, para ilustrar o trabalho realizado pela educadora neste sentido, podemos tomar como exemplo os planos do dia realizados diariamente com o grupo de crianças levados posteriormente pelo mapa de atividades, em que "(...) cuja regulação vai sendo feita por cada um e por todos (...)" (Sampaio, 2009, p. 7). Neste momento da manhã, as crianças dão sugestões de atividades para realizar no próprio dia, e ainda as reuniões de conselho, em que preenchem o "Diário de Grupo". Neste as crianças expressam o que gostaram mais, o que não gostaram e uma coluna do queremos fazer. A partir do queremos fazer, em que as crianças sugerem atividades para a semana seguinte e, é onde toda a planificação vai surgir.

Todas as atividades sugeridas pelas crianças, são realizadas tendo como base a interdisciplinaridade. Sempre que foram realizadas atividades nas várias áreas do saber, como por exemplo de culinária, abordou-se sempre a matemática, a escrita e a oralidade, entre outros, sempre com a preocupação de chegar às necessidades e interesses do grupo. A educadora procurou na sua prática envolver o grupo em experiências contínuas e interativas do seu quotidiano, para que cada uma criança do grupo possa compreender e conhecer o mundo que a rodeia através do contato e exploração direta.

Enquanto estagiário, procurei seguir sempre os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), orientando-me com base nos mesmos e no dia-a-dia da educadora e auxiliar, através do que foi implementando na sala, pois penso que são

importantes para uma boa aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Procurei e foquei-me sempre, no responder às necessidades e interesses de cada criança do grupo, não deixando nenhuma ideia, conversa ou sugestão fora do contexto de aprendizagem, promovendo a criança como sujeito ativo e participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, através da realização do plano do dia, do que queremos fazer e propostas fora de ambos os contextos.

Assim, tentei sempre articular as propostas das crianças nas planificações, integrando-as nas minhas propostas, abordando-as no ponto de vista das várias áreas do saber.

Como referido, a educadora toma como orientação da sua ação educativa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de forma a encorajar os seguintes comportamentos e aprendizagens como podemos observar através do Plano Curricular (2019/2020):

- Partilhar;
- Cooperar;
- Ser independente;
- Ser autónomo;
- Interagir com os adultos;
- Interagir com outras crianças;
- Saber estar em grupo;
- Respeitar a diferença;
- Respeitar as dificuldades dos outros;
- Ser responsável;
- Desenvolver a identidade;
- Ter sentido crítico;
- Ser curioso;
- Saber resolver conflitos;
- Dominar diferentes formas de expressão e comunicação;
- Desenvolver o sentido estético;
- Dominar diferentes instrumentos e técnicas; utilizar e dominar o corpo;
- Ter prazer pela exploração e pela descoberta;
- Saber dialogar;
- Apropriar-se das funções da escrita;
- Desenvolver o pensamento lógico-matemático

## **Organização do cenário educativo**

### Organização do espaço e materiais

A organização do espaço educativo, deve ser um espaço criado em cooperação adulto-criança, através das necessidades e interesses do grupo e, posteriormente todos esses recursos serão utilizados para o desenvolvimento de cada criança, possibilitando grandes oportunidades de aprendizagem. (Folque, 1999, p. 8)

Segundo as OCEPE (2016, p. 26), “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e dinâmica do grupo (...), ou seja, a

disposição do espaço como as áreas e os materiais não são fixos, pois “(...) a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada (...) para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (OCEPE, 2016, p. 26). Existe toda uma reflexão conjunta entre o grupo, para perceber quais as necessidades e interesses do grupo e, através desses momentos o grupo gere o espaço e os materiais, pois toda a gestão e organização do espaço educativo são realizados de forma cooperada e participada por se considerar a criança como agente ativo no seu processo educativo. De seguida irei caracterizar o espaço e os materiais existentes na sala, que proporcionaram diversas aprendizagens ao grupo.

Enquanto estagiário, tentei sempre em cooperação com a educadora cooperante e auxiliar, manter o espaço organizado, modificando conforme as necessidades e interesses do grupo, e principalmente, criar um espaço desafiador e provocador às crianças. Através dessas provocações e desafios que deixava nos espaços, o grupo mostrava-se interessado e pronto ao desafio e, quanto às provocações encaravam-nas muito bem, pois é um grupo que promove muito a sua autonomia através da exploração livre, possibilitando um bom desenvolvimento da sua aprendizagem.

#### Organização do tempo

Antes da pandemia: A manhã de algumas crianças inicia-se no acolhimento das mesmas, este acontecia no ginásio onde eram recebidas por uma auxiliar de ação educativa que recebia a sala dois e três de pré-escolar e também uma das salas de creche. Após a educadora chegar ao ginásio, o grupo seguia para a sala onde se sentava na mesa e contava algumas novidades. Após o momento do acolhimento, se for segunda-feira o grupo conta novidades do fim de semana ou não, contando outras novidades que lhes ocorre no momento, porém se for sexta-feira é realizada a reunião de conselho (Folque, 1999, p. 8). De seguida, fazíamos o plano do dia ainda sentados e posteriormente marcavam a presença e escolhiam as atividades que queriam realizar, caso fosse necessário um dos adultos auxiliava na marcação. As crianças que tinham tarefas como marcar o tempo e alterar a data, no momento que iam marcar a presença e marcar as atividades no respetivo mapa faziam-no em simultâneo. Com o passar do tempo as crianças tomavam conta de que “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

Por volta das 09h50, o grupo seguia para as atividades escolhidas ou para trabalho por projeto, este “(...) planeiam actividades e projetos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo (...)” (Folque, 1999, p. 8). O grupo dividia-se por áreas de interesse ou pelos pares que estavam nas áreas, enquanto outros reuniam

comigo para abordarmos o trabalho por projeto acerca das flores, este desenvolvido durante estes meses. Por volta das 10h30 as crianças arrumam, higienizam as mãos e comem o reforço da manhã que é fruta, e de seguida seguem para o exterior, para o pátio ou para o parque infantil. Ao meio-dia, o grupo regressa à sala para higienizar as mãos e vai para a sala almoçar. O almoço das crianças é feito em conjunto com o almoço dos adultos na sala tornando-se interessante partilhar estes momentos e vivências em grande grupo. Depois do almoço, as crianças que vão à sesta seguem para o ginásio e as restantes regressam para o exterior. Às treze horas eu e a educadora seguíamos para a nossa pausa de almoço e regressávamos às catorze. Quando eu e a educadora regressávamos, a auxiliar seguia para a sua pausa, e o grupo fazia atividades até as 15h30 que era o lanche. Após o grupo lanchar segue para o exterior e, é a minha hora de sair e da educadora cooperante. O grupo de crianças pode ficar até às 18h00 com a auxiliar que faz as saídas, sendo a mesma que está presente na sala durante o dia.

Durante a pandemia: Quando regressámos a casa para não voltar ao colégio até a pandemia estagnar, fui adicionado ao grupo de whatsapp da sala 3 e, através desse grupo fui mantendo contato com o grupo e as suas famílias, bem como com a educadora e a auxiliar. Também, para além do grupo de WhatsApp ser um grupo ativo, realizou-se uma videochamada através da aplicação ZOOM. Foi através desta forma, que tentámos sempre manter contato com o grupo e suas famílias, conhecendo as suas rotinas diárias por casa que são muito importantes, partilhando atividades diárias, simples mensagens para pensarmos, visitas virtuais, enfim, uma partilha que nos enriqueceu a todos certamente, “(...) voltada principalmente para a realidade na qual vivenciamos.” (Cordeiro, s.d., p. 5).

Após a pandemia: Surgiram algumas mudanças na instituição após o regresso ao colégio. Relativamente à rotina, o acolhimento é feito na sala a partir da primeira criança a entrar no colégio por volta das 08h00. Relativamente ao preenchimento dos mapas como o mapa das presenças e de atividades, após o regresso à instituição, achámos melhor serem os adultos a preencher os mesmos tendo sempre o cuidado de desinfetar de seguida. Contudo, ao passar uma ou duas semanas, refletimos e decidimos que devia voltar tudo ao normal, sendo as próprias crianças a preencher os mesmos. Depois até às 10h30 é tudo igual até o grupo seguir para o exterior, porém uma semana é utilizado o pátio e outra semana o parque infantil, intercalando com a sala três do pré-escolar. Até à hora do almoço, a rotina continua da mesma forma, no entanto, após o grupo higienizar as mãos seguem para o exterior não havendo sesta. Posteriormente, até à saída de cada uma das crianças, o grupo brinca no exterior como era normal antes do aparecimento da pandemia do vírus Covid-19.

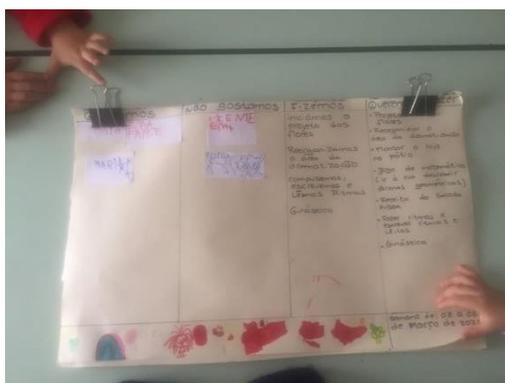
### Organização do planeamento e da avaliação

Através de vários documentos como as OCEPE, e principalmente documentos do Movimento da Escola Moderna, a que recorri durante toda a minha prática, observei, registei e documentei os desenvolvimentos e aprendizagens de cada criança ao nível das várias áreas do conhecimento, através da observação direta, notas de campo diárias, registos fotográficos e/ou vídeos fazendo de suporte para avaliar o percurso e desenvolvimento de cada uma das crianças do grupo. Porém, todo o planeamento e avaliação não é realizado apenas pelo/a educador/a, ou seja, a avaliação é feita através de um processo formativo, positivo e individual de construção do próprio saber de cada um, “(...) numa avaliação cooperada, (...) as opiniões manifestadas pelos companheiros acerca da forma como cada um realizou a sua tarefa constituem uma importante ajuda para que todas as crianças possam tomar consciência de que o bom funcionamento do grupo depende da forma como cada um desempenha as responsabilidades então assumidas.” (Serralha, 2009, p. 28). Para que isto aconteça, é necessário um envolvimento de todo o grupo, como as crianças, a educadora, a auxiliar e neste caso o estagiário, pois é muito importante envolver o grupo no planeamento e avaliação, pois elas próprias estão a “(...) colaborar na construção do seu processo de aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 26).

No momento dedicado à planificação das atividades da semana, este realizado na segunda-feira de manhã, é realizado através dos instrumentos de pilotagem o plano do dia. No plano do dia, as crianças e o/a educador/a fazem a estrutura do seu dia-a-dia com as atividades propostas na sexta-feira e mais alguma sugestão do grupo, como o preenchimento do mapa de atividades com as atividades e/ou projetos que a criança queira realizar/desenvolver.

Posteriormente na sexta-feira, a avaliação complementa-se quando é realizado em grande grupo no período da tarde a reunião de conselho, este que “(...) atravessa toda a vida do grupo/turma. Isto porque, ele é ponto de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem dos alunos e de regulação (...)” (Serralha, 2009, p. 46). Esta que todo o grupo expressa a sua opinião verbalizando o que gostaram, o que não gostaram e o que foi feito durante a semana, observando o que não foi realizado e, propor atividades para a semana seguinte através do Diário de conselho. Este instrumento permite que o grupo se expresse, relativamente ao seu dia-a-dia nos seus gostos e desgostos, como sugestões futuras. O diário de conselho (fig. 22) permite uma avaliação semanal da vida sociomoral do grupo, de planeamento de atividades futuras e ainda permite uma reflexão sobre os momentos significativos tanto positivos como menos positivos ao longo da semana (Folque, 1999, p. 9).

Figura 22 - Diário de conselho



A avaliação de cada uma das crianças do grupo, é feita através da construção de um portefólio individual que contem as várias colaborações dos diferentes intervenientes do processo educativo da criança. A educadora, em colaboração individual com cada uma das crianças, realiza um portefólio como referi acima selecionando as atitudes que querem que sejam expostas nas paredes da sala e/ou escadas, e quais as atividades que podem ser guardadas no dossiê individual da criança.

Os princípios subjacentes a esta avaliação partilhada, segundo o Projeto curricular (2019) são:

“partilhar; cooperar; ser independente; ser autónomo; interagir com os adultos; interagir com outras crianças; saber estar em grupo; respeitar a diferença; respeitar as dificuldades dos outros; ser responsável; desenvolver a identidade; ter sentido crítico; ser curioso; saber resolver conflitos; dominar diferentes formas de expressão e comunicação; desenvolver o sentido estético; dominar diferentes instrumentos e técnicas; utilizar e dominar o seu corpo; ter prazer pela exploração e pela descoberta; saber dialogar; apropriar-se das funções da escrita; desenvolver o pensamento lógico- matemático.” (p. 6-7).

Os mapas, ou seja, os instrumentos referidos acima, são os instrumentos de pilotagem utilizados pelo modelo Movimento da Escola Moderna. Estes são instrumentos de regulação da vida do grupo. Todos os mapas têm objetivos específicos, quer para as crianças, quer para os adultos sendo fundamentais para organizar a vida do grupo, para planeamento, avaliação e registo de experiências/vivências (Folque, 2014, p. 55).

- Mapa das presenças

Este mapa, é um instrumento utilizado para uma regulação diária do número de crianças e para uma posterior avaliação da assiduidade. Este mapa permite um desenvolvimento a nível da autonomia, da responsabilidade, da cooperação e da interajuda.

Possibilita ainda a desenvolver a consciencialização temporal a partir das vivências e dos próprios ritmos do dia-a-dia, como também o pensamento lógico-matemático, linguístico e social (Niza, 1996, p. 135).

Figura 23 - Mapa das presenças



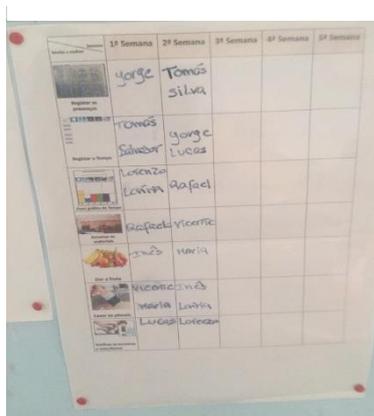
Figura 24 - Mapa de atividades



É através deste mapa, que o grupo pode realizar o planeamento do seu dia-a-dia, escolhendo as atividades e/ou áreas do seu interesse pessoal, ou através da conversa no acolhimento em conselho, e a partir da planificação em conselho. Cada criança planeia o seu dia numa área específica, colocando uma cruz no espaço correspondente e assim que termina a atividade ou a criança sai da área deve colocar um círculo vermelho em torno da cruz, de modo a assinalar que a atividade foi concluída (Niza, 1996, p. 136).

- Mapa de atividades

Figura 25 - Mapa de tarefas



- Mapa de tarefas

Este instrumento de apoio do grupo às rotinas semanais, distribuindo atividades que as crianças escolheram autonomamente, permite que cada criança desenvolva o sentido de responsabilidade, de pertença e ainda avaliar-se no que diz respeito ao cumprimento da tarefa atribuída (Niza, 1996, p. 136).

### Interações com as famílias e comunidades

O trabalho que é feito com as famílias é algo muito presente na sala 3, sendo que este ocorre em vários momentos do dia. No acolhimento das crianças, tanto na sala como era feito antes da pandemia ou até mesmo ao portão da instituição após o aparecimento da pandemia, é o primeiro contato do dia entre o/a educador/a e as famílias da criança, onde trocam informações pertinentes relativamente à criança como troca de ideias de diversos temas recorrentes da vida do próprio grupo. Este tipo de momento, não ocorre só pela parte da manhã, porém nesse período é feito pelo/a educador/a e no final da tarde quando as famílias vão buscar as crianças, é feito pela auxiliar. A seguinte nota de campo mostra um momento de partilha entre eu enquanto estagiário e uma mãe:

Quando ia direito ao portão da instituição onde se encontrava a educadora São, o L estava a chegar com a mãe.  
Eu: Bom dia L.  
L: Bom dia Miguel.  
São: Bom dia L.  
L: Olá São.  
Mãe do L: Olá Miguel, pensei que já não vinha.  
Eu: Na sexta-feira é que vou embora.  
Mãe do L: Percebi que o L me tinha dito que era ontem, ficamos com muita pena.  
Eu: Oh!, também eu. Olhe quando nos pode enviar a receita do bolo de chocolate?  
Mãe do L: Há, é verdade, peço desculpa. Quando chegar a casa envio, mas o bolo é de cenoura com cobertura de chocolate.  
Eu: Não faz mal.  
São: Não faz mal.  
Mãe do L: Ok. Vou enviar assim que consiga, beijinhos até logo L. (comunicação pessoal, de 08 de julho, 2019).

Para além destes momentos, existem reuniões trimestrais no qual não tive oportunidade de assistir a nenhuma, porém sei através da educadora que numa outra reunião realizada o ano passado, a educadora mostrou o projeto curricular do grupo, pedindo contributos às famílias para a realização do mesmo. Estas participaram dando sugestões de atividades e projetos que pudessem ser desenvolvidos pelo grupo, sendo notório o envolvimento das famílias na vida do grupo, pois ambas têm "(...) responsabilidades e objetivos comuns a ambas as instituições. Criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos comuns das duas instituições. Tanto uma como a outra influenciam e ajudam a determinar o curso da vida das crianças." (Bhering & Blatchford, 1999, p. 195). No geral, os familiares no qual consegui contactar, demonstraram ser pessoas acessíveis, interessadas no que diz respeito às crianças, ao seu desenvolvimento, ao seu dia-a-dia na sala, pois apresentam uma confiança com os adultos presentes na sala.

Com a minha chegada, apercebi-me que também confiavam em mim, pois com o aparecimento da pandemia o grupo de WhatsApp tornou-se o nosso meio de comunicação mais próximo e diário. O fato de incluirmos as famílias nas atividades

diárias das crianças, torna-nos mais unidos no processo de desenvolvimento individual de cada criança, pois existe através desta colaboração conjunta, um envolvimento com a mesma finalidade, envolvimento esse que é a junção de duas instituições família- escola, fundamentais estarem de “braço dado” neste caminho do processo educativo das crianças, pois ambas, como refere Silva et al. (2016, p. 28), “(...) são co educadores da mesma criança”.

Apercebi-me no início, que as visitas das famílias à sala eram constantes, pela realização das mais diversas atividades e/ou envolvimento em projetos, como contar uma história, festa de aniversários, saídas ao exterior como no carnaval entre outros, porém como já referi o contato durante a pandemia foi através do grupo do WhatsApp que a sala tem fui convidado a participar.

Relativamente ao trabalho com a comunidade, este ocorre semanalmente até ao aparecimento do vírus Covid-19. Sendo de extrema importância para qualquer criança este envolvimento com a comunidade e, também pela localização privilegiada da instituição estar próxima do centro histórico da cidade de Évora, as saídas ao exterior foram várias com destino específico. Estando o grupo habituado a interagir com outros locais e pessoas, foi fácil a articulação e ideias para continuar a promover este envolvimento com tudo o que existe para além da instituição escola sendo “(...) um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 30).

Todas as atividades previstas para serem realizadas ao exterior é de referir que foram propostas pelo grupo de crianças como por exemplo, a procura de figuras geométricas na cidade, que proporcionou uma passagem por várias ruas da cidade de Évora, passando por vários comércio, vários contatos com pessoas, objetos novos como sinais de trânsito, montras do comércio, portas e janelas de casas familiares e edifícios da cidade e ainda paragens como um jardim para descansar e tomar o reforço da manhã.

Outra saída que o grupo proporcionou foi uma ida à Câmara Municipal de Évora. Esta no âmbito do projeto das flores, e tinha como objetivo entregar uma carta ao Presidente da Câmara Municipal de Évora para que nos pudesse ajudar a encontrar um jardineiro para uma entrevista. Esta saída já foi no último dia que estivemos na instituição, pois no dia seguinte já não frequentámos a mesma até dia um de junho. Nesse dia as medidas de restrição já eram algumas, nomeadamente o contato com o outro, então decidimos que eu entraria na câmara para entregar a carta em mãos e o grupo ficaria à porta à espera, já com algum receio passeámos um pouco até ao regresso à instituição. Há também outras formas de contato com a comunidade também privilegiada pela sala, nomeadamente a mobiliação de convidados para realizar atividades com o grupo, estando previsto dois alunos do conservatório (ambos

conhecidos por mim e pela educadora), no âmbito da atividade acerca do grupo querer descobrir alguns instrumentos musicais, porém não chegou a concretizar-se devido à pandemia.

### 3.1.2.3. Perspetiva das famílias sobre o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças.

Para poder conhecer a perspetiva das famílias sobre o envolvimento das mesmas nas aprendizagens das crianças, realizei dois questionários (QPré-1 e QPré-2) com diferentes enfoques conforme já referido no ponto 1.4 do capítulo sobre o processo investigativo. O QPré-1 (apêndice B) focou-se na importância atribuída pelas famílias à relação escola-família, como também na comunicação com os responsáveis da sala, suas dificuldades, e após o encerramento da instituição, qual a relação escola-família respondendo às necessidades de adultos e crianças, que tipo de atividades e iniciativas seriam úteis durante o tempo de confinamento.

Apresento agora os resultados da escuta das famílias feita através do Q1.

Dos questionários enviados às 24 famílias, apenas 11 responderam ao questionário (QPré-1 e QPré-2). Dos mesmos, todos foram respondidos por pessoas do género feminino, duas pessoas com idades compreendidas entre os vinte seis e vinte e cinco anos de idade e as restantes nove com idades compreendidas entre os trinta e seis e quarenta e cinco anos de idade. Três destas pessoas possuem o Ensino Secundário, quatro Licenciatura e as restantes quatro Mestrado e/ou Doutoramento.

Relativamente à **perspetiva das famílias sobre a relação escola-família**, é possível realçar que todas as famílias categorizam como  **muito importante**  a relação escola-família, frisando como por exemplo de “(...) extrema importância.” (E), “(...) algo de fundamental e um fator determinante na nossa escolha da escola que os nossos filhos frequentam” (H), e algo que “(...) nunca é exagerada.” (T). Esta relação é de grande importância, e fundamental para o desenvolvimento das suas crianças trazendo grandes benefícios para ambas as instituições. Algumas famílias, referiram **benefícios para as crianças** como por exemplo a nível do desenvolvimento “(...) social, cognitivo, motor, emocional, etc.” (Lu), que as mesmas beneficiarão “(...) de mais e melhores aprendizagens.” (V). **Também referiram benefícios para a família** como “(...) porque só assim podemos perceber melhor uma criança: linguagem, desenvolvimento, atitudes, problemas de relacionamento com adultos e pares.” (Lo), “(...) para além da segurança que nós enquanto pais sentimos, também no traz a vantagem de sentirmos que podemos trabalhar em equipa (...)” (M), e “(...) saber o que se passa na sala do nosso educando.” (I). Uma das famílias ainda faz referência à relação escola-família, que tende

a beneficiar “(...) ambos os elementos.” (T). Uma outra família, ainda refere que esta relação é importante devido ao tempo que a criança está em ambas as instituições dizendo: “(...) uma vez que esta passa grande parte do seu tempo nestas duas realidades.” (J), e outra menciona esta importância porque não estão a tempo inteiro com os seus educandos “(...) não estando a tempo inteiro com eles.” (M).

Para as famílias, uma boa relação escola-família caracteriza-se através da **comunicação entre ambas as instituições** como dizem as famílias, que deve “Haver boa comunicação entre ambas as partes (...)” (E), pois também “É importante dar e ter feedback contínuos (...)” (Lo), “(...) ajustar as atividades da escola ou de casa (...)” (Lo), questionar o que se faz em casa ou na escola. Duas famílias ainda referem características como “(...) o respeito, o carinho.” (Lu) que trazem benefícios diversos “(...) permitir período de integração.” (Z). Houve famílias, que também identificaram a participação das famílias na escola a “(...) incluir os pais em atividades dentro e fora da escola.” (E), “Saber das atividades que fazem na sala (...)” (I), bem como “(...) convidar a família a participar na vida escolar (mostrar alguma habilidade dos pais em sala, como fazer bolos, uma experiência, reuniões de pais, etc. (...))” (J). Duas famílias ainda abordaram a participação da escola na vida das famílias, através de “(...) (convidar a escola a conhecer a profissão dos pais, fazer saídas com a família, etc.)” (J) e na própria “(...) abertura da escola aos pais (...)” (Z).

Em relação **a como se concretiza a relação escola-família**, foi questionado às famílias se estavam informadas acerca das atividades oferecidas pela instituição às crianças. Nove famílias sentem-se totalmente informadas, como podemos verificar na seguinte resposta “Sem dúvida que sim.” (J). Por outro lado, duas famílias responderam que “Parcialmente. Às vezes tenho a sensação de que acontece muita coisa e de que os miúdos fazem muitas coisas de que não me apercebo.” (Z), e “Na maioria das vezes sim, somos informados, e até integrados a participar na coleta de materiais necessários à execução de alguma atividade. Ou uma pesquisa que dará posteriormente frutos num trabalho escolar.” (T). quando questionadas sobre em que atividades costumavam participar, surgiram reuniões (11 respostas), comunicação com a instituição acerca das aprendizagens e progressos da criança (11 respostas), festividades (11 respostas), eventos (9 respostas), atividades de aprendizagem em casa (8 respostas), atividades na instituição (7 respostas), workshops (5 respostas), atividades de voluntariado na instituição (2 respostas), e os grupos de pais/associação (2 respostas). Estas respostas revelam que as famílias que responderam ao questionário envolvem-se mais em atividades do tipo 2 e do tipo 3 segundo os cinco tipos de envolvimento parental, o tipo 2 que se refere “As obrigações básicas da escola se referem às responsabilidades da escola em enviar informações para os pais (ou responsável) (...)”, e o tipo 3 que se

refere ao “Envolvimento dos pais na escola (...) quer seja na sala de aula, reuniões, eventos (...)” (Bhering & Blatchford, 1999, p. 195).

As famílias vão mantendo contato com a educadora e/ou com outros elementos da equipa da instituição sempre que possível. Duas famílias fazem referência que antes da pandemia o contato era feito diariamente (Lu/Lo), e após a pandemia esse mesmo contato para uma das famílias continuou diariamente (Lo), mas para a outra era feito mensalmente (Lu). As restantes famílias não fizeram referência de como era feito o contato antes e depois da pandemia. Assim, uma família diz que o contato é diário (T), quatro semanalmente (E/H/Z), duas dizem que sempre que necessário (I/J), uma que esse contato é feito sempre que vai buscar o/a sua/seu educando/a à instituição (M), uma que é feito regularmente (S), e por fim uma família que é feito com alguma frequência (V). Esses contatos dão-se através da ida à instituição para reuniões (10 respostas), ida à instituição para participar em atividades (8 respostas), e através do contato telefónico (10 respostas). Porém, para além das famílias que não encontraram nenhum constrangimento na comunicação com a instituição (6 respostas), houve famílias que mencionaram algumas **dificuldades** devido aos seus horários (2 respostas), referindo que “Por vezes é difícil tentar conciliar os horários de atendimento.” (E), e outra família refere que “(...) não consegui estar presente em alguma reunião devido aos horários de trabalho (...)” (M), também devido ao facto da “Disponibilidade de ambas as partes (...)”, bem como “(...) quando não se consegue detalhar algum pormenor de comportamento do educando (...)” (T). Dificuldades de horário são mencionadas por “Lewis e Forman (2002), também ressaltam que (...) seus trabalhos tem horários rígidos que não permitem que se retirem para atender a algum chamado da escola.” (Saraiva & Wagner, 2013, p. ). A realidade da maioria das famílias, conforme consegui observar, é que os horários de trabalho são muito preenchidos, não conseguindo por vezes coincidir com disponibilidade para os encontros com a educadora, no entanto esta sempre se disponibilizou para encontros com familiares fora do contexto de reuniões, ou receber/realizar uma chamada para algum familiar sempre que lhe/s foi possível fazer, de modo que ambos pudessem realizar o encontro/reunião. Por fim outra família faz referência aos tempos pelo qual estamos a passar devido à pandemia, dizendo que, “Nesta hora Covid-19, é o menor contato pessoal com os colaboradores da instituição.” (Lu). A verdade é que diminuiu o contato pessoal com os colaboradores da instituição, porém veio a reforçar-se um contato mais próximo para “(...) manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social, muitas instituições adotaram o ensino remoto (...)” (Cordeiro, s.d, p. 2), o que levou a uma adaptação dos profissionais de educação para um formato online, com a preocupação da disponibilidade das famílias, principalmente recorrendo às necessidades e interesses

das crianças, e após o isolamento social, apesar das famílias não entrarem nas instituições houve sempre uma preocupação de continuar a enviar registos fotográficos diários para o grupo de WhatsApp da sala, permitindo à família acompanhar o seu educando no dia-a-dia.

Relativamente à **relação escola-família em tempo de confinamento**, foi solicitado às famílias que referissem como viam que esta relação pudesse ajudar e responder às necessidades dos adultos e crianças. Várias famílias, frisaram que esta relação pode responder a um conjunto de necessidades, pois foi importante para manter a continuidade nas vidas das crianças: “(...) para as crianças saberem que os professores e os amigos estavam por perto.” (I), sentindo que “(...) continuou a haver partilha e troca de informação.” (M), também a importância de “(...) manter o contacto visual como na videochamada no zoom (...)” (Lo), e na “(...) disponibilidade de comunicação com a instituição através do e-mail.” (Lu), uma das famílias ainda frisa que “Houve momentos em que o grupo de WhatsApp foi importante (...)” (Z) para as crianças estarem em contacto uns com os outros. As novas tecnologias foram importantes para o contato próximo entre a escola e as famílias e crianças durante o tempo de confinamento. Através do grupo de WhatsApp e reuniões via ZOOM, a comunicação diária e semanal foi enriquecida não só com atividades sugeridas pela escola, mas também com a partilha de momentos diários das próprias famílias, do seu dia-a-dia, propostas de atividades, ou seja, foi um afastamento obrigatório de contato próximo, mas não visual, a interação digital entre famílias, crianças e os profissionais da sala.

Para além das necessidades encontradas, ainda é notório na voz das famílias, a qualidade da relação entre todos os intervenientes, quando focam que é importante a “(...) interação entre os pais e a partilha de experiências (...)” (E), pois manteve-se sempre a “(...) boa relação que se havia estabelecido anteriormente (...)” (H), e sem dúvida que “Foi muito bom poder contar com a ajuda dos três membros da equipa da sala durante a fase do confinamento (...)” (I). Muitas foram as atividades realizadas, bem como partilhas diárias. Ao pedido para identificarem atividades ou iniciativas que consideraram úteis durante o tempo de confinamento, **para as crianças**, as famílias identificaram “Atividades ao ar livre e atividades na qual possam interagir com os pares (...)” (E), atividades “(...) para fazer em cada dia (...) daquelas que costumam fazer na sala de aula.” (I), “(...) atividades de estimulação ocular manuais, trava-línguas, canções, poemas (...) propostas de desenhos tal como o do Miró.” (Lo), a importância do “(...) apelo à leitura e ao teatro” (M), tendo a possibilidade de “Experienciar coisas novas (...)” (S), tendo em conta a situação atual “Atividades para desmitificar medos (...)” (V), e também “Atividades de desenvolvimento de autonomia, uma vez que esta fase tornará

inevitavelmente a criança mais dependente” (V), utilizando como recursos possíveis a “(...) videochamada.” (E).

**Para os adultos**, as famílias consideraram atividades úteis como “Atividades ao ar livre.” (E), o apoio a “(...) brincadeiras livres das crianças (...) para também brincarem com elas, sempre que estas o solicitem.” (J), que possa haver uma “Comunicação eficaz e rápida entre a escola e as famílias.” (Lu), possibilitando que “(...) as atividades possam ser feitas em conjunto (...)” (M), também “Desenvolver atividades/brincadeiras da infância e que nos dias que correm já não se fazem” (S), a importância de “Algumas dicas de como os pais devem abordar alguns temas, ou temas essenciais a ser abordados na idade (...)” (T), “(...) e a forma como pode ser estimulado a certas atividades.” (T). Foi também solicitado às famílias, que identificassem atividades ou iniciativas úteis **para as crianças e adultos**. Na voz das mesmas, frisaram “Atividades ao ar livre, culinária, ginástica.” (E), “Tempo de qualidade em família, sem o stress do dia-a-dia.” (J), “Sugestões de atividades para fazer juntos (...)” (Lo), “Atividades familiares.” (Lu), “Desafios de pintura, leitura, moldagem com massa de cores, (...), noites de cinema com pipocas, desporto, etc.” (M), “Brincarem muito em conjunto.” (S), e também “Promoções de jogos e atividades físicas em que ambos têm de participar (...)” (T). Ainda houve duas famílias, que frisaram a importância destas atividades, pois “A brincar aprende-se imenso.” (S), e ao olhar para a criança, que faz com a mesma sinta “(...) que somos uma equipa.” (T).

Após mencionadas as atividades pelas famílias, observamos que as mesmas valorizam atividades variadas como se verifica acima, das quais eram realizadas na sala do grupo, pois é uma forma de aproximar a criança à mesma, aos pares e seus contextos, como também atividades ao ar livre mencionadas tanto para crianças como para adultos, e entre ambos, pois após algum tempo confinados em casa, familiares reforçam a importância do exterior para as crianças, como refere Neto (2000, p. 2), “A rua é um espaço potencial de jogo que está em desaparecimento progressivo a cultura lúdica infantil.”. Deste modo, é importante o retorno à rua, deixar a criança ser livre no espaço exterior, procurar a aventura, a explorar, a ser livres, juntamente com os seus pares. Esta relação entre pares torna-se crucial para “(...) a adaptação psicossocial presente e futura. Vividas em atividades em grupo ou em amizades unipessoais, elas desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças (...)” (Boivin, 2004, p. 5). As famílias também reforçam, o quão importante é continuar a estabelecer uma relação com a instituição escola, pois através de uma boa comunicação se consegue estabelecer um vínculo entre todos os intervenientes, agora ainda mais que segundo Estéves (2020, p. 277, citado in Morgado, Sousa & Pacheco, 2020, p. 5) “(...) o teletrabalho, concretizado agora através de plataformas digitais que viabilizam esta

forma de trabalho em distintos setores profissionais, como acontece com a educação (...). O digital ganha, assim, um novo sentido nas nossas vidas (...).”.

Por isso, é necessário escutar a voz das famílias, e todas elas não se diferenciaram quando referiam as atividades, pelo contrário, todas as atividades se relacionavam entre as crianças e adultos, porque a importância do brincar está patente nos dias de hoje em cada um de nós, pois se acreditarmos que o brincar é importante para a criança, mas também para o adulto enquanto se envolve com a mesma, necessitamos de compreender o porquê dessa importância. Para o autor Kishimoto (2010, p. 1), este refere que o brincar é “(...) uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada ou conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa (...)”.

Esta importante partilha nas respostas das famílias, veio reforçar o vínculo escola-família e, perceber o que necessitam e procuram as famílias no tempo que decorreu o confinamento de maneira que “(...) pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (Polonia & Dessen, 2005, p. 304). Muitas das atividades propostas foram realizadas, como histórias, pintura a partir de Miró, videochamadas na aplicação ZOOM, atividades ao ar livre como cuidar/plantar as plantas para o projeto das flores iniciado em sala e partilha de momentos diários e tarefas de ajuda em casa. Todo este leque de atividades e sugestões das famílias, apesar de algumas realizadas, serão uma ajuda a um futuro próximo, para que a educadora da sala possa ter em consideração esta informação, para que as famílias possam ver as suas sugestões concretizadas. Sabemos que “O uso de tecnologias digitais, por si só, não é capaz de substituir o trabalho pedagógico dos professores, especialmente na condução do processo ensino-aprendizagem” (Ortega & Rocha, 2020, p. 307). Porém, estivemos restritos a elas durante uns meses e, todos os profissionais de educação estiveram de adaptar-se para não perder nem o contato com a família nem com as próprias crianças.

Na última questão da primeira parte do questionário, dada a oportunidade às famílias de escreverem acerca de mais algum aspeto que ainda não tivessem referido. Seis das onze famílias não tiveram mais nada a acrescentar, as restantes frisaram que “Sinto que a relação escola-família muda completamente com a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. Entre outras coisas, os pais ficam sempre fora do espaço físico escolar e quando acontecem atividades são sempre direcionadas pelos professores.” (H); “Acho muito interessante também as videochamadas através da aplicação Zoom, uma vez que aproxima as crianças, a escola e a família.” (J), também a importância de “(...) comunicar com os pais (...).” (Lo); e “A escola é da maior importância na vida das

crianças, como é evidente, sendo os educadores pessoas de referência essenciais na construção da identidade e crescimento social e pessoa dos meninos (...) no entanto, não nos podemos esquecer que os pais são os principais educadores (...).” (Z). Através das respostas das famílias a esta questão, umas demonstram preocupações acerca da transição do primeiro ciclo, pois esta família tem a perceção que o espaço escola (primeiro ciclo), não envolve as famílias com a sala, outra família reflete sobre os papéis da escola e da família, e reforça o papel da família enquanto principais educadores da criança, outras abordam sobre a boa comunicação, fatores que futuramente se deve ter em conta para um melhor envolvimento das respetivas famílias com a instituição, pois “Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas.” (Polonia & Des- sen, 2005, p. 304). Várias famílias na questão anterior, ainda frisaram que este envolvimento, deve ser respondido através de “(...) atividades propostas pela instituição (...)” (E), para “(...) partilhar fotografias, vídeos, atividades, dúvidas, receios, etc. (...)” (J), também para “(...) partilha de conhecimento com os colegas, reuniões em videochamada com a turma (...)” (T), e também a “(...) ouvirem os educadores a contar histórias (que adoraram) (...)” (Z).

### 3.1.2.3.1. Ações e avaliação no âmbito do envolvimento das famílias com as crianças

O QPré-2 (apêndice C) focou-se na avaliação das atividades realizadas, aspetos mais interessantes e o que poderia ter sido melhor, bem como perceber como o envolvimento das famílias pode potenciar o sucesso das crianças.

As ações desenvolvidas no âmbito do envolvimento das famílias com as crianças, começa no primeiro dia que entrei na instituição, com a minha colega que também estagiou na instituição, mas numa sala diferente.

O primeiro dia na instituição está a ser de grande euforia, um misto de emoções, receio, ansiedade e muito nervosismo. Mudei de sala de um dia para o outro, ficando com outra educadora (...) Enquanto estava no ginásio, consegui ter os primeiros contatos com as crianças do meu grupo que chegam mais cedo e ficam no ginásio como sala de acolhimento, mas também com as restantes crianças. Claro que houve oportunidade para um questionário a este adulto (eu) “quem és tu?”, “como te chamas?”, o que fazes aqui? (comunicação pessoal, de 12 de fevereiro, 2020).

Já na sala, a educadora deixou que todos se sentassem na mesa e apresentou-me ao grupo, dizendo-lhes que vou estar com eles para aprender juntamente com ela e com a auxiliar de ação educativa. As crianças começaram por marcar as presenças no respetivo mapa e a escolher as atividades no mapa das atividades, no entanto uma das crianças foi buscar a gaveta dos trabalhos por terminar para que possam acabar os

trabalhos e serem guardados ou afixados. Ao percorrer e a observar as crianças na sala, aconteceu outro contato próximo como podemos verificar na nota de campo seguinte,

Na sala, o V questionou-me “onde está a tua mãe?” Respondi que estava em Moura que é a cidade onde eu vivo como eles vivem em Évora, e ele voltou a perguntar “é muito longe daqui?”, respondi-lhe que não, é mais ou menos uma hora de carro, e terminando disse-me “os meus avós, pais do meu pai vivem na Guarda, e é muito longe daqui. (comunicação pessoal, de 12 de fevereiro, 2020).

Mais tarde no momento de comer a fruta disse-lhes que podiam fazer-me perguntas sobre o que queriam saber sobre mim. Assim, perguntaram-me “que idade tens?”; “em Moura chovem pedras de gelo?”; “chovem carros?”. Perguntei-lhes do que se iam mascarar no carnaval, um a um começando numa ponta. Muitas crianças disseram-me que iam de Ana ou Elsa do filme de animação Frozen, super-heróis e animais como leopardo.

Após comerem a fruta, fui para o espaço exterior brincar, onde juntamente com outra sala tive o privilégio de brincar com as crianças, quiseram fazer corridas comigo, utilizámos uns discos feitos de cartão (restos utilizados para os chapéus do fato de carnaval), em que uma criança lançava e as restantes e eu tínhamos de apanhar, exceto uma criança que ficou a colocar a mesa para o almoço na sala que foi sopa da panela, pois o grupo almoça na sala, juntamente com a educadora a auxiliar e agora comigo também, enquanto a Bia preparava o dormitório no ginásio colocando os catres para as crianças dormirem. Depois do almoço, as crianças vão à casa de banho lavar os dentes e vão para o espaço exterior brincar, no entanto as crianças que dormem brincam um pouco no espaço exterior e vão para o ginásio à sesta, onde pude ir observar como faziam, ajudando a deitar algumas crianças que me chamavam.

Este foi o primeiro grande impacto, para além de todo o nervosismo que tinha, depressa me libertei da ansiedade, e consegui usufruir do que aquelas crianças e os adultos me tinham para “oferecer”. Desde logo que houve grande empatia com o grupo de crianças, com a educadora e a auxiliar, colocando-me à vontade e à sua disposição para o que precisasse, o que levou a uma construção rápida de uma relação de confiança, e que este aspeto foi importante para poder estabelecer e desenvolver uma relação com as famílias. Recordo-me que enquanto observava a sala, me suscitou grande entusiasmo pelas paredes da sala, onde estavam afixados vários trabalhos realizados pelas crianças, de forma a dar visibilidade não só para as crianças, mas principalmente para as famílias.

Num primeiro momento procedi ao conhecimento do contexto com vista direcionada às famílias das crianças do grupo, sabia que não queria repetir o que aconteceu na intervenção no 1º ciclo. Quando falei com a educadora a explicar qual a minha temática do relatório, percebemos que tem de haver envolvimento desde o início,

e a mesma disse-me que já é uma prática normal na sala, percebi então que as famílias são parceiras da São e da Bia no desenvolvimento do grupo. Esta informação deixou-me tranquilo e contente, pois sendo uma prática que faz parte do dia-a-dia da sala, seria mais fácil envolver as famílias em diversas iniciativas. A educadora também me foi explicando a realidade de cada família, o que me ajudou muito a conhecer as mesmas, quando me apresentava e quando as abordava. Os contatos próximos com as famílias foram surgindo primeiramente no período da manhã, quando as mesmas iam levar as crianças à sala e eu aproveitava para me apresentar e falar um pouco com cada uma, ajudando a criança a deixar a mochila no cabide, encaminhá-la para a sala enquanto falava com o familiar que a deixava. A seguinte nota de campo mostra uma dessas intervenções no período da manhã,

Quando a mãe da N chegou à sala, bateu à porta que estava aberta, olhou para mim e sorriu, cheguei-me perto de ambas, disse o meu nome, que era estagiário (enquanto a mãe lhe tirava o casaco), que ia estar com o grupo durante três meses. A mãe da N disse-lhe “Diz bom dia ao Miguel”, a N cumprimentou-me logo e abraçou-me. A mãe depois disse-me “A N é muito má para comer, se acontecer alguma coisa depois diga-me Miguel...”. Disse-lhe para ficar descansada (...) (comunicação pessoal, de 17 de fevereiro, 2020).

A presente nota de campo, mostra-nos o tipo 1 da relação família-escola na tipologia de Epstein, de modo que a escola possa acompanhar a família, neste caso passar informação acerca de uma condição a nível alimentar da criança. As semanas passavam e a comunicação com as famílias era através deste contato da manhã, onde as conversas passavam por dar recados de como a criança passou a noite, pedidos como a situação acima para regular a alimentação da criança, questionar-me sobre o comportamento da criança nos primeiros dias comigo, e nos restantes dias, e também feito nas saídas no período da tarde (quando ficava até mais tarde), que me questionavam acerca de como tinha corrido o dia, a nível comportamental, se a criança tinha passado bem emocionalmente, e duas questões que colocavam todos os dias, era se a criança tinha comido bem, e se tinha feito necessidades básicas, como fazer cocó.

#### Participação em festividades

Em conversa com a educadora e a auxiliar, combinamos envolver as famílias para que as que pudessem acompanhar e ajudar no curso carnavalesco, nós agradecemos e as crianças iriam gostar. Assim foi, no dia 21 de fevereiro para além de mim, da educadora e da auxiliar, estava connosco a aluna estagiária da Escola Profissional que ficou na nossa sala, e juntamente com as famílias saímos no curso carnavalesco da cidade (fig. 26). As famílias que puderam participar connosco foram ao cortejo, as restantes estavam em pontos na cidade para ver as crianças passarem.

Figura 26 - *Corso carnavalesco*



A manhã foi muito agitada não só para as crianças, como também para alguns adultos, como eu que gosta do carnaval. Quando as famílias deixaram as crianças na sala, as que tinham disponibilidade para ir ajudar no corso ficaram para ajudar durante todo o percurso, outras esperavam as crianças em alguns locais da cidade para as acompanhar, e outras que devido ao trabalho, apenas foram ver passar o corso, ou não conseguiram comparecer. Aproveitei este momento também para conhecer outros familiares que ainda não conhecia, como pais (figura masculina), avós e tios, abordando-os, dando-me a conhecer pessoalmente, aproveitando para tirar fotografias em grande grupo, para registar e mais tarde o grupo recordar.

As crianças viveram intensamente este momento, devido a toda a alegria que se vivia, com música, dança, mas a presença das famílias foi realmente o que as confortou naquele dia, umas porque queriam estar perto das famílias, outras porque as famílias lhes levavam água e ajudaram no percurso que se torna um pouco cansativo para as crianças. Todo este envolvimento das famílias, é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, integrando-a numa comunidade ativamente cultural. A instituição escola, uma das principais propulsoras para tal desenvolvimento, deve partilhar outras instituições, como a família, e a comunidade, para que haja um maior envolvimento das famílias com a escola, promovendo uma continuação das aprendizagens adquiridas na mesma, e assim tentamos construir verdadeiramente toda uma aldeia, na qual as crianças são educadas e integradas na cultura.

### Pais e mães vêm à sala dinamizar algo de interesse

Passado alguns dias em conversa com a educadora, disse-me que as famílias visitam regularmente a sala, que como tinha referido na reunião que tivemos, é uma prática diária e normal, pois como esta segue o MEM, uma das tardes por semana é destinada à vinda das famílias e/ou elementos da comunidade para enriquecer as aprendizagens das crianças. Posto isto, a mãe do V queria vir contar umas histórias à sala escolhidas por ele. Entre os dois e em conversa com a mãe do V, vimos o dia mais apropriado para que isso acontecesse, ficando para dia três de março. As histórias que a mãe veio contar foram “a vaquinha alentejana”, “A casa da Mosca Fosca”, “Porque é que não posso fazer o que quero?”, e por último “A última paragem”. A atividade foi muito interessante tendo tido sentido para todas as crianças a envolvimento de um dos elementos da família para o enriquecimento do saber relacionado com a importância da leitura (fig. 27). Fiquei contente, pois para além da participação da educadora e do seu envolvimento na sala, a mesma leva as famílias a colaborar; este conceito de colaboração segundo Ward & Pascarelli in Goodlad (1987 citado in Homem, 2002, p. 48), “(..) significa trabalhar com, tentando criar, entre os indivíduos ou entidades que colaborem uma situação de igualdade ou paridade.”.

Penso que qualquer educador/a deveria desenvolver este conceito através da partilha de informação com as famílias, pedindo que as mesmas colaborem de forma a educarem juntos e da melhor forma possível as crianças, porque “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 30).

Figura 27 - Mãe do V intervindo com o grupo após leitura



No âmbito desta participação as próprias famílias tomam iniciativas, propõem e planificam atividades

Uma destas atividades por iniciativa de uma família, foi o aniversário do seu educando. O R celebrava o seu quarto aniversário, e a família decidiu fazer-lhe uma

surpresa, bem como ao restante grupo convidando o Capitão Cuecas (uma empresa de animação de festas de aniversário). Pouco tempo depois de a família chegar à sala, chegou o animador vestido a rigor, realizou algumas atividades com o grupo fazendo coisas engraçadas pelo meio, e no final cantámos todos os parabéns ao R, com um bolo feito pela sua mãe. Durante todo este tempo, pude verificar que as famílias têm um papel ativo com este grupo, há uma envolvimento com os adultos da sala, onde se articula atividades com e para a família. O aniversário de uma criança deve ser passado sim com os seus colegas/amigos, mas porque não juntar a também a família na sala, faz todo o sentido, a criança está rodeada das pessoas que convive e lhe são próximas. No caso do R, uma criança muito tímida, apercebi-me que estava muito confiante, mais liberto com os colegas do grupo, conosco adultos, não estava reservado e sozinho, claro que estava com a família (pai, mãe, avó e tia), e isso fez toda a diferença no R, que conseguiu liberta-se no seu dia de aniversário.

Figura 28 - Aniversário do R



#### Entrada em confinamento e a reconstrução dos modos e sentidos do trabalho com as famílias

Na semana de nove a treze de março, aparecia nas televisões a abordagem ao vírus Covid-19, e brevemente tudo iria mudar. Na sexta-feira dia 13 foi um dia diferente certamente para todos, muitas crianças já não foram à instituição devido ao vírus Covid-19 que se alastrava por todo o mundo, e as crianças que foram, brincaram livremente todo o dia na sala e no exterior. Os adultos durante o decorrer do dia, iam chamando a atenção das crianças para os cuidados que devemos ter, como a importância de lavar bem as mãos. Ao final da tarde despedimo-nos sem sabermos quando iríamos voltar. Apesar do distanciamento social, a interação com as crianças e respetivas famílias continuou, pois, apesar de toda a situação que levou a um afastamento físico, enquanto futuros profissionais de educação, devemos manter uma prática de relação próxima escola-família, mantendo o contato e proporcionando uma continuidade ao trabalho de parceria com ambas as instituições. Não se pode esquecer que as famílias são as primeiras educadoras das crianças, tanto a nível pessoal como social, e a escola deve continuar a promover esta parceria entre todos os que se envolvem no desenvolvimento e crescimento da criança.

Muitas vezes, as famílias estão preocupadas/envolvidas com outros problemas (profissionais, pessoais, económicos), o que leva muitas vezes a um afastamento ente família e criança. Considerarmos fundamental nos dias de hoje e com a constante evolução da sociedade, que as escolas devem acima de tudo ser promotoras de políticas/estratégias que promovam uma maior aproximação das famílias à escola. Hoje mais que nunca esta aproximação deve acontecer, devido aos acontecimentos que o mundo atravessa especificamente devido ao vírus Covid-19.

Durante o confinamento, sempre se manteve contato entre todos os intervenientes, com a educadora, para me inserir no grupo de WhatsApp das famílias. Assim, no dia vinte e dois de março, fui adicionado ao grupo de WhatsApp da sala 3 pela educadora. Apresentei-me às famílias, pois algumas não tive oportunidade de conhecer pessoalmente, aproveitando para partilhar umas músicas de uma página do Facebook com o nome de PABURIEL, partilhada pela professora Assunção Folque na sua página pessoal do Facebook.

Desde esse dia, que a interação com as crianças e famílias foi crescendo tornando-se muito interessante ver o dia-a-dia de cada uma, e para além disso, uma relação de confiança estava a crescer de dia para dia. Sabemos que cada criança é única, com vivências e experiências de vida particulares que as tornam únicas enquanto pessoas. Estas experiências e vivências, o modo culturalmente como vivem, crescem e se desenvolvem afetam o relacionamento com o outro e aos próprios. Neste sentido, durante o tempo de confinamento e através da comunicação pelo WhatsApp foi mais fácil conhecer um pouco da realidade de cada criança, sua família e características. Muitas foram as atividades partilhadas pelas crianças, respetivas famílias, e adultos da sala tais como:

- Interações por iniciativa das crianças, como por exemplo brincadeiras livres, criar construções como os blocos feitos pelo J, que reparámos que era maior que ele; arrumar o sótão onde se encontram e descobrem jogos aproveitando para jogar como o H e o seu irmão; confeccionaram-se bolachas com figuras; tomar o pequeno almoço no exterior da casa como o V, dizendo a mãe que “estimularam a linguagem” escutando pássaros, carros e cães a ladrar e após esta partilha, a M também quis tomar o pequeno almoço no exterior e brincar com bolas de sabão. Também o H, ao observar os trabalhos de casa do irmão mais velho, descobriu que podia medir até 1,50 cm, e quis medir o seu animal de estimação; partilhar fotografias por exemplo com o animal de estimação; durante a comunicação no grupo, as crianças sentiram necessidade de se verem uns aos outros, e as famílias abordaram esse assunto no grupo. Então falámos, e após algumas conversas, decidimos criar reuniões na aplicação no ZOOM, para que o desejo

e a necessidade das crianças fossem realizados. A meu ver, foi importante realizar esta reunião através da aplicação ZOOM, primeiro porque partiu de uma necessidade de algumas crianças, ao despertar vontade de ver os colegas/amigos, bem como os adultos e depois pela importância do contato visual que se estabeleceu, ao verem que todos estamos na mesma situação de estarmos confinados a estar em casa.

- Interações por iniciativa das famílias, como por exemplo a partilha dos aniversários das crianças em casa, para manter a coesão e proximidade do grupo; envolver a criança no trabalho da família, com exercícios de fisioterapia para enviar as crianças (utentes) da mãe do L; partilhou-se atividades online como peças de teatro; uma avó, familiar não presente no grupo de WhatsApp enviou uma história contada pela mesma, por intermédio dos pais para o presente grupo em que todos assistiram; a partilha de comportamento positivo de uma criança após levar uma vacina; a partilha de um corte de cabelo pela mãe, que a I ficou muito bonita com o seu penteado novo; a partilha da mãe da I que decretou o dia do pijama; a saída de uma família após 57 dias confinados em casa; partilha de uma família a questionar acerca do ingresso no primeiro ciclo; a partilha da realização de massa de cores, uma das atividades que realizavam na instituição e que uma criança transpôs para o espaço casa; desabafos acerca das normas da DGS acerca da reabertura das creches. Esta importante partilha destas famílias, gerou uma conversa em torno desta temática, porque realmente estava a preocupar a maioria das famílias, e até a nós enquanto profissionais de educação. Aqui podemos verificar que o grupo de WhatsApp, não era apenas para partilha do dia-a-dia das crianças, mas também para tirar dúvidas, partilhar medos e receios etc. O grupo tornou-se uma ferramenta muito útil, para nos acompanharmos uns aos outros, mas principalmente para as famílias, se apoiarem umas às outras nestes medos e receios, da entrada para o 1º Ciclo, do regresso à instituição com todas as normas que nos foram impostas, na transmissão do vírus, nos casos que havia, e por tudo isto, este grupo foi essencial, prático, em que se criou um envolvimento entre todos os intervenientes.

- Interações por iniciativa dos responsáveis da sala, como por exemplo o aniversário da educadora; recriar obras, neste caso pinturas do autor Miró; partilha de histórias como “Era uma vez um caracol furado”; no Dia da Mãe foi desejado um feliz dia a todas as mães do grupo, e a educadora partilhou uma história muito interessante “Quando uma mãe grita”, provocando o grupo para uma fotografia com o maior abraço do mundo. Assim, algumas famílias partilharam esse abraço com uma foto, algumas as crianças com as suas mães e numa em específico uma das crianças com a sua avó, esta que costumava levar a criança todas as manhãs ao colégio. Por fim, após todas as famílias que quiseram partilhar a fotografia, a educadora criou duas imagens com a junção de todas as fotografias e partilhou no grupo para recordação (fig. 29; fig. 30)

Figura 29 - "O maior abraço do mundo 1"



Figura 30 - "O maior abraço do mundo 2"



- Interações por iniciativa do estagiário, para que as crianças e respetivas famílias, pudessem aproveitar atividades significativas e essenciais, ou simplesmente como por exemplo e já foi referido acima músicas para crianças; peças de teatro para assistir online; *Palavras de Bordo* na voz de José Serafim (fig. 31), várias histórias na voz de contadores de histórias e/ou crianças, como a história de Eduardo Galleano, ou o *Cu-queda*, que o grupo tanto gosta na voz de Luísa Sobral (fig. 32), a partilha de fotografias com a minha cadela Lola (fig. 33); *A girafa que comia estrelas*, *Meninos de todas as cores*, *O monstro das cores*, a história *Pato! Coelho!* na voz de uma criança. Também partilhei momentos de recordação de tempo de infância a assistir ao filme *O Rei Leão*; partilha de atividades, como através das sombras dos objetos, ou até viajar em casa por museus no mundo, através de visitas virtuais que vários museus disponibilizaram.

Também no Dia da Criança, decidi desejar a todos um bom dia, e juntamente enviar um último vídeo com uma história com muito significado para mim "O rosto da avó". Este vídeo foi gravado em casa de uma tia minha já falecida, em que os meus avós paternos viviam no primeiro andar da casa, então juntei o útil ao agradável como se costuma dizer, contar a história onde passei grande parte da minha infância com a minha avó paterna, e uma história relacionada com as avós. Neste momento tenho apenas a minha avó materna, para além dos meus avós, então porque não relembrar bons momentos passados ali e homenagear as minhas avós. No tempo que corria de pandemia e confinamento a estar em casa, certamente muitas crianças não viram as suas avós, ou pouco tempo estiveram com elas, não as podendo abraçar, dar beijinhos, e foi isso que me fez ler essa história, pois a minha avó estava sempre a dizer-me "Gostas tanto de dar beijinhos, agora estás tramado", então as saudades de a abraçar, encher de beijinhos e carinhos, levaram-me a contar esta história, com pensamento positivo, que futuramente tudo fosse melhorar e poderia voltar a estar mais perto da minha avó. O feedback foi muito positivo das famílias, pois a minha realidade, também

era a realidade de muitas na mesma situação. As saudades apertavam, as crianças queriam ver e estar com os familiares; por fim foi através deste grupo, que aproveitei para pedir às famílias que preenchessem o questionário realizado para recolha de dados do meu relatório da prática de ensino supervisionada.

Figura 31 – *Conto de Jorge Serafim*



Figura 32 – *"O cuquedo"*



Figura 33 – *Registo com cadela de estimação*



#### - O projeto das flores em tempo de confinamento

Na sala, tínhamos a decorrer o projeto das flores, um projeto que surgiu por parte das crianças e uma das finalizações que o grupo queria, era ter um jardim no colégio. Posto isto, é importante não deixar as intencionalidades das crianças "caírem por água abaixo", ou seja, que possam ser esquecidas simplesmente porque nos encontrávamos em casa, porque não dar significado e continuidade às sugestões das mesmas, mas a partir de casa?! Assim, sugerimos às crianças e famílias (no WhatsApp) que plantássemos em casa, para quando regressarmos ao colégio levarmos as nossas contribuições, referindo que participaria quem quisesse e pudesse.

Verificou-se algumas crianças que já tinham plantado em casa, outras que começaram a plantar e outras que descobriam no seu quintal flores já plantadas. Foi interessante ver as plantações a criarem vida, e serem partilhadas com todo o grupo.

Nas últimas semanas de contato com o grupo, partilhei um vídeo acerca do projeto. Percebi que muitas crianças tinham dado continuidade a plantar ou a cuidar de alguma planta que tinham em casa como eu. Assim, decidi enviar um vídeo para mostrar como estava o meu vaso com flores de nome sardinheiras e solicitar às famílias e crianças que pudessem partilhar como estavam as suas (fig. 34; fig. 35; fig. 36; fig. 37).

Figura 34 – Vasos com sardinheiras



Figura 36 - Resposta ao projeto em casa 1

Figura 35 – Vídeo das flores



Figura 37 - Resposta ao projeto em casa 2



- Reflexão sobre o papel do educador enquanto dinamizador do grupo WhatsApp  
Apercebi-me da minha evolução na realização das planificações do estágio de 1ºCEB para as planificações em pré-escolar, começando por isso mesmo que a professora referiu num comentário, apresentar propostas significativas, mas não sobrecarregando as famílias. A diversidade de atividades no grupo, foram de extrema importância, perceber o dia-a-dia das crianças em casa, quais as necessidades, curiosidades que as crianças suscitam às famílias. Redobrei a atenção para despertar às crianças curiosidade e interesse nas atividades que eram propostas, assim, como já referi, deveriam ser autênticas e precisas para os momentos que estávamos a passar.

Foi importante sentir o apoio dos adultos que me acompanharam neste longo percurso e principalmente nestes momentos pelo qual estávamos a passar no dia-a-dia, onde tudo era estranho, tudo era novo, e cada dia era um dia, no entanto não podia esquecer o foco, como a professora Assunção me disse, não sobrecarregar as famílias, sermos dinâmicos, autênticos e essenciais nas propostas apresentadas. Com o passar dos dias, deparava-me que o grupo de whatsapp, passava não só pela partilha de sugestões de atividades, mas também se abordou temáticas do nosso dia-a-dia, preocupações das famílias e partilhas da situação atual de cada criança. Exemplo disso, uma das famílias expôs um acontecimento que surgiu nas redes sociais acerca de gozo e bullying com os docentes da telescola. Certamente, muitas foram as críticas à maioria dos docentes da telescola, no entanto neste caso particular as famílias especificaram aos docentes de educação física, realçando que foi por parte de adultos e famílias. Acredito que estes docentes fizeram o melhor que sabiam, pois deve ser muito complicado e desconfortável estar em frente de câmaras como se ali estivessem os seus grupos de crianças. A meados do mês de maio, notou-se que as partilhas não foram tão acentuadas como no início, pois verifiquei juntamente com a educadora, que muitas famílias tinham iniciado a sua prática profissional, e tanto as famílias como as crianças, podiam estar cansadas e não tão despertas às interações no grupo de WhatsApp.

#### Retorno à instituição após confinamento devido à pandemia

- Sentimento de retorno à realidade

Após faltar poucos dias para o retorno ao contexto, a angústia e a ansiedade tomavam conta de mim. Porém, comecei a pensar no que fazia sentido, no futuro, o que pensava do futuro, o que prosperava para o futuro, e foi aí que me dei conta que faltava menos de um mês para terminar toda esta caminhada em Évora. Outra coisa que me atormentava, eram as medidas exigidas tanto aos adultos, mas principalmente às crianças. Assustava-me que as crianças não voltassem a ter as mesmas oportunidades, o não socializar com os pares, a brincar e interagir com os adultos. A socialização assustava-me como o não toque, o não abraço, como podíamos nós profissionais distanciarmo-nos das nossas crianças se no dia-a-dia fazermos precisamente o contrário.

Na semana que regressámos à instituição, foi o recomeço de uma nova e contínua etapa. Um dos momentos impactantes foi por si só o retorno a Évora, que me deixou um pouco deprimido devido a ter de deixar a casa, a família, a rotina que se criou durante o tempo de pandemia, porém ao pensar que estava na reta final de um sonho, tudo se tornou diferente e a força de vontade para terminar foi mais forte, como

o regresso para ver e estar com o grupo de crianças que, criei grandes laços de afeto e amizade como também com a educadora e a auxiliar.

O primeiro dia de regresso ao colégio, foi um pouco angustiante devido às medidas que tinham sido exigidas e isso assustava-me um pouco ao início, pois pensava se iria conseguir estabelecer todas as exigências e regras que foram impostas. Recordo-me de chegar ao colégio, para além de me deparar com todas as medidas de desinfeção que são feitas à entrada, deparei-me com a minha sala diferente, e os adultos todos de máscara. Achei interessante este contato com algumas educadoras e auxiliares da instituição, pois no último dia antes de ir para confinamento, uma educadora dizia-me “Espero que quando regressarmos, estejamos cá todos”, e quando regressei que muitas colaboradoras me iam dizendo “Vivos”, fiquei contente por tudo nos ter passado pelos menos a nós próprios um pouco ao lado, sem termos sido infetados.

- Mudanças encontradas após medidas exigidas devido à pandemia

Quando me dirigi ao local onde é o ginásio, tinha me deparado que foi transformado em refeitório dos adultos, zona de cacifos e passagem das mercadorias para a cozinha. Ao entrar na sala, estava vazia, muitos objetos tinham sido retirados, como os trabalhos que estavam afixados na parede, roupas e tecidos da área da dramatização, alguns jogos, e principalmente o número reduzido de crianças de vinte e cinco para dez. A educadora deu-me as orientações necessárias de como tudo se processava, desde a entrada das crianças ao dia-a-dia da sala e saída das crianças.

- Adaptação das crianças às novas rotinas da instituição

Como entrei uma semana depois das crianças, não observei a adaptação do grupo nos primeiros dias, no entanto deparei-me que, a rotina estava incutida, ou seja, sabiam que antes de entrar tinham de trocar os sapatos e a parte de cima da roupa, que tinham de lavar as mãos, que não podiam dar abraços dizendo por vezes “não podemos dar abraços por causa do Covid..”. No entanto, quando a rotina é consistente, esta permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo diariamente. Foi interessante verificar que as atividades e as brincadeiras que as crianças faziam, mesmo sem alguns materiais na sala, o grupo realizava e brincava utilizando os materiais que estavam disponíveis na sala, sem tristeza por não estar algum determinado material que gostassem mais, ou até procuravam novos recursos como o computador que eu nunca tinha observado as crianças do grupo a jogarem no mesmo. Também na área da dramatização aconteceu a procura aos novos recursos, pois as crianças não tinham telemóveis há disposição, então usaram carteiras ou outros tipos de objetos para fazer de telemóveis. As crianças

aproveitam os materiais que estão há disposição, para lhes dar outros significados que não estão presentes de momento na sala.

- Atividades desenvolvidas na instituição

Decidi contar uma história que tinha enviado para o grupo de WhatsApp durante o confinamento que se chama “O Rosto da avó”, umas crianças manifestaram-se a dizer que tinham ouvido, outras que não. Referi que quando lhes enviei em vídeo estávamos em tempo de pandemia, de confinamento por causa do vírus Covid-19 e tinha imensas saudades da minha avó. Após ler a história, questionei uma a uma, como se chamavam as suas avós, umas já tinham falecido outras ainda estavam vivas, outras percebi que estão como “tias”, 2<sup>as</sup> mulheres dos avôs, tornando interessante a diferença da realidade de cada criança, entristecendo-me, pois, algumas não se lembravam do nome das avós, uma como o L que os avós estão em Itália, outras por não conhecerem devido à distância que vivem.

As últimas interações com as famílias aconteceram na última semana de intervenção. O grupo tinha sugerido no queremos fazer da semana anterior, fazer uma piscina para a sala 3. Em conversa com o grupo, também falámos com as famílias para que pudessem trazer brinquedos de água e ou adereços, uma educadora da instituição, disponibilizou as suas tinas de água para o grupo pudesse utilizar como piscinas. Assim, com as tinas de água, uma coloquei água e na outra areia que outra educadora tinha disponibilizado (fig. 38; fig. 39). Ainda arranjámos um alguidar para fazer outra piscina (mais pareciam jacuzzis), juntamente com a outra tina. Há medida que o grupo ia chegando ao colégio, pedia apenas para ficarem de cuecas e os sapatos do colégio, menos os que tinham ténis que podiam ir descalços. Foi uma manhã muito divertida, com música que utilizei como recurso o meu telemóvel e uma coluna, para fazermos discos pedidos, cada criança pedia uma música para animar a nossa manhã na piscina. O T dizia-me “Miguel mete a explosão que eu danço assim” e começou a dançar de uma forma muito animada para todos, o JD pediu-me a música da Frozen, a L “Quero aquela do Netto” e a M queria uma espanhola. A meio da manhã, sugeri ao grupo que fizessem uma coreografia para a música do projeto “Uma flor” dos Entre Aspas então, o grupo juntou-se e ao som da música e também com a minha ajuda fizemos uma coreografia para enviar um vídeo (gravado pela auxiliar) às famílias no grupo do WhatsApp.

Figura 38 - Brincadeira com água e areia 1



Figura 39 - Brincadeira com água e areia 2



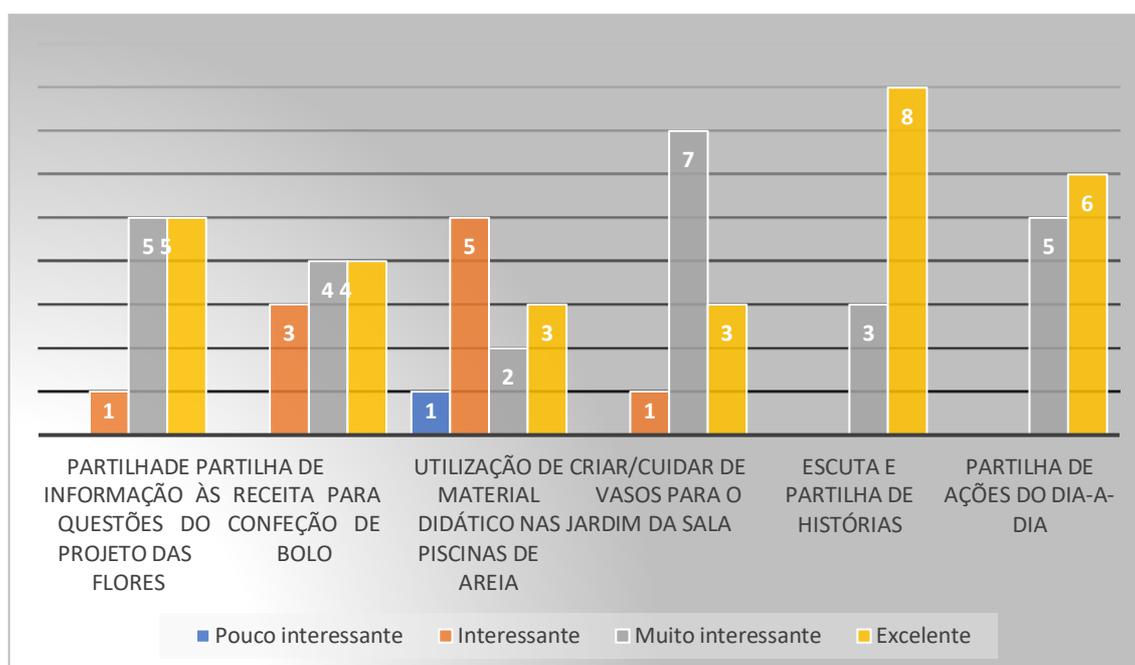
- Projeto das flores após regresso à instituição

Numa das manhãs, em conversa com o grupo do projeto das flores, decidimos gravar através do meu telemóvel, áudios no grupo de WhatsApp, e solicitar às famílias histórias sobre flores, na pesquisa sobre flores, procurar sobre a polinização das flores e ainda fazer uma colmeia pedindo imagens sobre a mesma. O pedido do grupo foi muito bem recebido pelas famílias, e mesmo aquelas em que as crianças estavam em casa a não participar no projeto, contribuíram com informação e imagens enviadas. Também foi sugerido pela M, uma visita à quinta do tio na Amareleja. O tio da M é apicultor, no entanto devido ao vírus Covid-19, não foi possível a visita, mas a quinta do tio da M chegou até nós. Então, através de uma carta enviada ao tio da M, este enviou-nos um pequeno vídeo e algumas fotografias para o grupo visualizar as abelhas e os favos de mel. Este envolvimento com a família é fundamental para o desenvolvimento da criança, apesar da distância, o tio da M não deixou passar este momento e interesse da criança, até para a própria família sentir-se presente no desenvolvimento e no dia-a-dia das suas crianças. A criança ao envolver-se com a família, para além de se sentir pertence de um grupo tanto na sala como na família, e que pode juntar ambos num determinado contexto, fica como a M, contente, radiante por poder oferecer ao grupo experiências de alguém que lhes é muito próximo naquele caso como o tio.

### 3.1.2.3.1. Avaliação do trabalho desenvolvido com as famílias e as crianças

Relativamente às ações realizadas para potenciar a relação escola-família, foi solicitado às famílias que **avaliassem as atividades realizadas durante o estágio**.

Figura 40 - Avaliação das famílias às atividades realizadas durante o estágio em Pré-Escolar



Segundo a avaliação feita pelas famílias, na figura acima, destaca-se a atividade da escuta e partilha de histórias como excelente num total de oito famílias, criar/cuidar de vasos para o jardim da sala como muito interessante num total de sete famílias, e na utilização de material didático nas piscinas de areia uma família avaliou como pouco interessante.

De todas as atividades, as famílias abordaram aspetos que foram interessantes na realização das mesmas, mencionando benefícios para as crianças como “A aprendizagem das crianças (...)” (E), “A possibilidade de as crianças continuarem a fazer parte do dia-a-dia umas das outras (...)” (H), “O interesse e o entusiasmo da criança durante a preparação e a realização da atividade.” (I), bem como “O envolvimento das crianças em cada uma das atividades (...) e com certeza que o Miguel promoveu estas atividades indo de encontro aos seus interesses (...)” (J), e todo este envolvimento permite “(...) que seja fixado uma lembrança, uma habilidade, uma emoção.” (Lo). Também a importância da “(...) partilha dos conhecimentos, a exploração de novos materiais (...)” (Lu), “A partilha de informação (...)” (M), “(...) de experiências e ideias.” (S), mas tudo isso com o olhar que as crianças “(...) não estavam “sozinhos”

na realização das tarefas (...). (T), poderem “(...) sentirem-se menos longe dos seus educadores (...) na certeza de que vão voltar à escola.” (Z). Duas famílias ainda reforçaram um benefício tanto para crianças, como para famílias e os profissionais da sala, reforçando “(...) o envolvimento das crianças e pais.” (Lu) e o “(...) envolvimento dos pais, crianças e educadores (...)” (V).

Todas as famílias frisam, que a aprendizagem das crianças através desse envolvimento com todos os intervenientes, da partilha e de estarmos próximos devido às novas tecnologias, destacam de um modo geral entre palavras, as aprendizagens que as crianças detiveram, o desenvolvimento de habilidades e a proximidade que todos sentiram durante este período com sentido de pertença e de que brevemente iriam voltar à escola, já Polonia e Dessen (2007, p. 26) referem que “(...) o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico”, como o que estamos a passar, e coube a nós profissionais de educação, encontrar estratégias para aproximar a escola e a família.

Foi questionado às famílias, sobre o que poderia ter sido melhor durante o estágio, para além das sete famílias que referiram que tudo correu bem, alegando que “Dentro do quadro que vivemos, não sei se poderia ter sido muito melhor.” (I), e ainda “(...) que não conseguiria desenvolver mais e melhor do que foi feito.” (V). No entanto, houve famílias que referiram que poderia ter “(...) sido bom nos terem dado sugestões de tarefas de quase diárias para fazermos com os meninos (...)” (I), sugestões de ideias em tempo antes da pandemia “(...) podias organizar por exemplo uma visita a um centro de jardinagem (...) por exemplo para ampliar ainda mais a descoberta das flores.” (Lo), que “A partilha da ação do dia podia ter sido mais ativa.” (T). Uma família reforçou “(...) o facto de as famílias não poderem participar ativamente na execução de algumas dessas atividades (...)” (J), o que traria muitos mais benefícios a todos os intervenientes, pois “(...) poderia ter tornado esta parceria escola-família mais rica.” (J). Também, através da voz das famílias, percebi de que forma o envolvimento das famílias pode potenciar o sucesso educativo dos educandos. Estas referiram que pode ser realizado através de “(...) estimular a aprendizagem dos educandos.” (E), através da partilha de “(...) objetivos, ideias e o seu dia-a-dia.” (H), e através da partilha “(...) as crianças não sentem que o colégio é um “mundo à parte”, não se sentem abandonadas.” (I), “(...) a criança pode repetir as atividades em casa com os pais e verificar e experimentar diferenças, ampliar conhecimentos já adquiridos na sala e vice-versa.” (Lo), “Partilha da vida deles no JI e em casa as crianças sentem a ligação entre todas as pessoas e contextos que fazem parte da vida deles.” (Lu), que permite “(...) conhecer

o filho noutras perspetivas (...).” (V), bem como conhecer “(...) novas realidades e formas de fazer e estar.” (Z). As famílias reforçam também o trabalho em equipa, pois “A escola e a família têm de ser uma equipa (...).” (H), “(...) estas duas realidades complementam-se.” (J), pois “Se não houver cooperação entre a escola e a família, a relação não funciona e ficaremos aquém de onde se pode chegar quando há vontade de trabalhar em conjunto.” (H), nunca esquecendo que “A escola e a família devem trabalhar sempre em conjunto, completando-se uma à outra, uma vez que o papel de uma nunca substitui o da outra.” (S), e que “É nestes dois espaços onde a criança passa a maioria do seu tempo, que se desenvolve e aprende. É aí que absorve os seus modelos comportamentais.” (J).

Por fim, as famílias foram questionadas se gostariam de acrescentar mais sobre a relação escola-família, para além das seis famílias que não quiseram acrescentar nada, houve famílias que abordaram mais sobre esta relação. Uma delas reforçou “Que haja uma relação promotora de confiança entre a escola e família, e ajuda a que a criança se sinta em segurança na escola e também tranquiliza a família quanto à integração, bem-estar no dia-a-dia e sucesso na aprendizagem.” (H), como também é importante para “(...) o desenvolvimento tanto das crianças como das famílias, como da comunidade.” (Lu), que “Esta fase é muito importante para o seu desenvolvimento de personalidade (...).” (M), e também com o surgimento da pandemia, “(...) ganhou-se a telecola, e com isso as famílias tiveram de participar (...) Agora com o retorno à escola, temo que essa ligação seja perdida. Porque os pais não podem entrar, não podem participar. As entradas e saídas das crianças são rápidas e a comunicação com a escola-família tornou-se apenas virtual.” (T).

Assim, todas estas atividades e momentos direcionados e proporcionados ao grupo e famílias, ocorreram com entusiasmo tanto por parte das crianças como das suas famílias. Durante todas as atividades contei com o apoio tanto da educadora cooperante como da auxiliar da sala, que se mostraram sempre interessadas no desenvolvimento das atividades, proporcionando-me tempo, liberdade e espaço, numa total confiança no processo e comunicação com o grupo e famílias.

De alguma forma, penso que pude contribuir para uma continuação da relação entre escola-família que já existia, e que a instituição preza em estabelecer tanto na inclusão da família na escola, como a escola na família, e através deste questionário, consegui modelar alguma forma da minha prática profissional, permitindo-me perceber a perspetiva das famílias. Como a instituição já tem um grande envolvimento com as famílias, estas, são participativas, envolvidas na vida do grupo, questionam e respeitam o trabalho dos profissionais da sala.

Com o surgimento da pandemia, muitos eram os receios por parte destas famílias, e não só, mas também dos profissionais de toda a instituição. Contudo, através do grupo de WhatsApp, e da videochamada realizada com o grupo em questão, não só as crianças, mas também as famílias frisaram no questionário, que foi muito importante o contacto que houve diário, troca de ideias, realização de atividades e a partilha do dia-a-dia entre crianças famílias, e os adultos da sala. Todas estas comunicações e envolvimento com as famílias, permitiram que fizesse parte daquele contexto, da vida ativa do grupo. Com o passar do tempo, muitas das atividades foram realizadas através do interesse e curiosidade das crianças, proporcionando um maior envolvimento das mesmas, bem como dos seus familiares envolvidos, como por exemplo no projeto das flores, que envolveu familiares diretos da criança que viviam na cidade de Évora, bem como familiares que estavam em outras localidades que iriam participar no projeto, porém, devido ao contexto da pandemia não foi possível realizar a atividade.

## 4. Considerações finais

Ao estar a terminar esta etapa do meu percurso académico, e após analisar os dados recolhidos em ambos os contextos de intervenção e de investigação-ação foi claro perceber a importância que a família tem no envolvimento com a instituição escola, tanto os familiares do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, como do contexto de Pré-Escolar, mencionaram vontade de desenvolver e aproximar-se mais da escola para um melhor sucesso educativo da criança. Durante todo este tempo, naturalmente, o envolvimento e a participação das famílias foram sendo motivados, e principalmente verificados tal como era normal em ambos os contextos de intervenção, sempre com a preocupação de informar as famílias com todos os procedimentos e ações que iam ocorrendo na sala de ambos os contextos de intervenção. A abertura e a liberdade para que as famílias participassem no dia-a-dia do grupo de ambos os contextos foi sempre uma intenção que tive e consegui alcançar alguns resultados positivos nesse sentido.

A partir do objetivo geral que era promover o envolvimento das famílias no processo de aprendizagens das crianças, com base na investigação-ação realizada foi possível desenvolver esse envolvimento com as famílias em ambos os contextos. A partir do estudo desenvolvido foi fácil compreender a importância que esta relação escola-família tem para as famílias, tendo sido mencionado muitas vezes nos questionários de ambos os contextos como uma relação “muito importante”, que traz benefícios principalmente para cada uma das crianças, nas suas conquistas diárias de aprendizagem e do seu próprio crescimento pessoal e social, como também para a família e a própria instituição escola.

No contexto de 1º CEB foi notório ver que as famílias estavam sedentas de uma maior aproximação com a instituição escola, porém é a própria instituição que não permite que as famílias se “aproximem” mais do que lhes é permitido, e eu enquanto possível mediador podia ter aproveitado para tentar mudar, mas não consegui chegar às famílias senão através das crianças tendo sido uma das minhas maiores dificuldades de ultrapassar. As famílias entravam no pátio de entrada para deixar as crianças, abordavam tanto o docente como a mim enquanto estagiário, mas tudo o resto estava como uma barreira, e como já referi de todas as vezes que pude contactar com as famílias foi, na maioria das vezes, através de conversas informais nesses períodos de entrega das crianças, em dias de aniversário que o docente permitia que as famílias fossem à sala celebrar com os seus educandos, e noutras festividades. No entanto, pude verificar que alguns profissionais se esforçam para que esta relação seja o mais saudável possível, tentando estabelecer o maior contato com as famílias da criança como é o caso do docente cooperante, mesmo com as dificuldades mencionadas pelas famílias

como os seus horários e do próprio docente. Porém na perspetiva das famílias, esta relação escola-família caracteriza-se através deste envolvimento, da participação das mesmas, da boa comunicação, da abertura da escola às famílias, deixando as crianças mais confiantes, complementando-se uma instituição à outra, Polonia e Dessen mostram os benefícios desta relação que se relacionam “(...) a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos.” (p. 305).

No contexto de Pré-Escolar verifiquei que esta relação é muito diferente, primeiramente pela abertura da escola às famílias, pois estas têm total liberdade (comunicando com os adultos da sala responsáveis), quando querem visitar a sala, ou realizar alguma atividade com o grupo, potenciando grandes benefícios para o envolvimento das crianças, e isso é visível na voz das famílias nos questionários realizados às mesmas, verificando-se no desenvolvimento, como para a própria família, trazendo-lhe mais segurança e trabalham em equipa para o crescimento da criança. Neste contexto, como sabia que tinha falhado na aproximação da escola (representado por mim enquanto estagiário) às famílias, aqui tornou-se mais fácil esta aproximação. Estive o privilégio de conhecer as famílias tanto nas entradas como nas saídas das crianças, aproveitando para comunicar informalmente com as mesmas, dando-me a conhecer e a proporcionar uma ligação entre a escola e a família, pois

Os pais são, em princípio, quem melhor conhece a criança, estando, por isso, na posse de um largo espectro de informações cuja partilha com a escola pode ser muito importante para uma melhor contextualização e condução do processo e ensino-aprendizagem. (Sá, s.d., p. 504)

Foi através de uma vontade e interesse de uma criança que uma mãe participou numa atividade na sala, também diariamente observavam e questionavam o que era feito, porém com o surgimento da pandemia devido ao Covid-19, tudo poderia mudar. Para além das dificuldades mencionadas nos questionários devido aos horários, como no contexto de 1º CEB, aqui também mencionaram o tempo pelo qual estávamos a passar devido ao vírus Covid-19, o que levou a uma grande adaptação dos profissionais de educação para um formato online, com a preocupação da disponibilidade das famílias, recorrendo às necessidades e interesses das crianças. Porém, apesar de todo o momento ser estranho para todos, ser de grande medo pelo desconhecido, para o presente estudo de investigação-ação, foi crucial todo este trabalho que foi sendo desenvolvido durante o período de isolamento social. Através do grupo de WhatsApp, proporcionou-se uma grande aproximação entre a escola e a família, é certo que muitas crianças e famílias não se juntaram à troca de informação, à partilha, ao envolvimento que houve, mesmo tentando a escola comunicar com as mesmas, no entanto as que estiveram presentes virtualmente e participaram nestes momentos variados, reforçaram

a importância principalmente para as crianças desta ligação que houve entre a escola e a família, potenciando o contacto virtual com todos os intervenientes da sala e famílias, verificamos assim que “(...) as crianças, principalmente, dependem do apoio e da mediação de terceiros para efetivarem significativamente suas aprendizagens e para, autonomamente, a partir das diferentes fontes de informação, extraírem conhecimentos, analisá-los, processá-los e aplicá-los em suas experiências e práticas cotidianas.” (Ortega e Rocha, 2020, p. 305).

Neste sentido, com base em todos os dados recolhidos, principalmente na voz das famílias, considero que no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico a escola deve abrir mais as portas às famílias, que possam ser escutadas e envolvidas nos processos de aprendizagem das crianças, pois traz grandes benefícios para todos os intervenientes fazendo que a relação escola-família seja verdadeiramente um aproveitamento para todos. A escola não deve estar fechada sobre si mesma como símbolo de todo o conhecimento, porque tem fragilidades que têm de ser ultrapassadas, como Silva refere, “[...] [o] espaço educativo da sala de aula ou da escola amplia-se, esbatendo-se as fronteiras entre as “quatro paredes” (...)” (2011, pág. 6.), e assim a cooperação não deve ser apenas desejada, mas sim aceite tanto pela família como pela escola.

Em relação às ações promotoras do envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças, no contexto de 1º CEB, a primeira ação desenvolvida envolveu um familiar, um animal de estimação e outra sala da instituição como já foi referido, sendo esta a única visita de familiar à sala, e também nos aniversários das crianças. Todas as restantes ações desenvolvidas foram realizadas em casa apenas entre criança e família. Ao ter uma grande dificuldade na aproximação escola-família, esta veio a verificar-se na realização de atividades, isto aconteceu devido ao enfoque que dei em juntamente com o docente cooperante começar a utilizar o modelo do Movimento da Escola Moderna na sala, e na preocupação de realizar o currículo com o grupo. Porém, através das famílias consegui que o envolvimento tivesse aspetos positivos como foram referidos pelas mesmas, apenas uma das atividades realizadas foi classificada como pouco interessante devido à religião da família por não festejar o Natal, todas as outras foram classificadas como interessantes, muito interessantes e excelentes, o que torna as ações realizadas de interligação entre escola-família, pois como frisaram houve aspetos positivos que foram criados como a união familiar, o acompanhamento no processo de aprendizagem, na sua própria evolução na estrutura escolar, na preparação das atividades e discussão das temáticas, tanto em casa como na escola.

No contexto de Pré-Escolar foi tudo diferente, o envolvimento das famílias na vida do grupo já eram uma prática habitual da sala como já tem sido referido ao longo

do presente relatório, mas verifiquei na voz das famílias que todas as ações foram classificadas como interessantes, muito interessantes, excelentes, apenas uma foi classificada como pouco interessante relativa ao material didático para brincar nas piscinas de água e areia. Também na voz das famílias percebi os benefícios que trouxe todas as ações promovidas durante a minha intervenção na instituição, como o interesse e o entusiasmo nas atividades, na promoção do adulto aos interesses da criança, até mesmo durante o tempo de confinamento, as famílias realçaram que as crianças sentiram que não estavam sozinhas, na partilha de informação, e achei pertinente quando mencionaram que trouxe um benefício de se sentirem mais perto dos adultos da sala. De facto, as novas tecnologias permitem uma aproximação, por mais que seja virtual, uns com os outros, e isto verificou-se que mesmo estando cada um em suas casas, se proporcionou grandes aprendizagens e continuidade no desenvolvimento de um projeto que tínhamos em sala. Também já tenho vindo a frisar que houve um grande envolvimento pessoal e grande empatia entre todos os intervenientes, possibilitando um desenvolvimento nas aprendizagens das crianças, criando partilha e que mesmo no tempo em que estivemos confinados em casa, estávamos próximos. Sabemos que no contexto de Pré-Escolar só faz sentido quando a escola está articulada conjuntamente com a família, de forma que as suas vivências e experiências se tornem aprendizagens adquiridas com sentido para a mesma. Assim, todo o processo de desenvolvimento da criança, está para Sousa e Sarmiento,

(...) relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão (...) convictos de que é fundamental promover essa colaboração, pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho. (2010, p. 148 – 149).

Após terminar ambos os contextos de intervenção fazer toda uma introspeção no que fiz, no que recebi, após analisar todos os dados recolhidos, percebi que a minha maior dificuldade se centrou no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico primeiramente na realização das planificações, pois não me fazia sentido sem envolver as crianças do grupo, fazia apenas porque tinha de fazer. Depois apercebi-me de como era importante este instrumento para regular a minha própria prática e a vida do grupo, e claro mais tarde envolvendo os mesmos partindo dos seus interesses e motivações de acordo com o currículo que somos obrigados a seguir. É no currículo que nos guiamos para construir um processo educativo para o grupo, com base na construção do ser humano e da vida quotidiana. Este, é considerado um suporte/guia para o educador(a)/professor(a) na vida do grupo, e assim mudei o meu olhar para a planificação, sendo esta um “(...) processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar (...)” (Vasconcellos, 1995, p. 56).

Outra dificuldade como já referi acima, foi na aproximação com as famílias. Foi notório que sentia algum receio por ser a primeira intervenção, e deixei-me levar não só por isso, mas pelo enfoque que dei ao querer desenvolver o Movimento da Escola Moderna com o docente cooperante na sala. Esta dificuldade veio colmatar-se através das próprias crianças, e nas visitas das famílias que faziam nos aniversários e na festa final de ano no Natal.

Já no contexto de Pré-Escolar, não senti qualquer dificuldade, mas sim tentar melhorar o que não tinha realizado tão bem no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, como a realização das planificações com sentido e a aproximação das famílias para um melhor envolvimento e mostrar a importância que a relação escola-família tem nos dias de hoje, pois a importância de envolver as famílias das crianças no currículo, pode e deve ser um objetivo a alcançar enquanto instituições de educação. Ambas são o sustento emocional e social da criança, e este envolvimento precisa de ser cada vez maior, pois quanto maior for o envolvimento entre ambas, mais a criança se sente “(...) motivada e posiciona-se mais positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencia o seu sucesso (...)” (Sousa e Sarmiento, 2010, p. 149)

Assim, ao olhar para trás observo todo o meu percurso, todo o trabalho desenvolvido de parceria e envolvimento com as famílias. Foi através deste envolvimento entre ambas as instituições, que permitiu que as famílias se sentissem confiantes e à vontade para se envolverem no dia-a-dia do grupo de ambos os contextos. A participação das famílias não foi apenas fisicamente, devido à sobrecarga laboral ou outros fatores tenham condicionado as famílias a frequentar a instituição, como foi o caso do surgimento da pandemia do vírus Covid-19 já em prática de ensino supervisionada em educação Pré-Escolar, não sendo possível que isso acontecesse. Neste sentido, algumas famílias quiseram participar e envolver-se, realizando pesquisas ou mesmo trabalhos em casa que as crianças pudessem realizar nas mesmas e/ou na sala após regressarmos à instituição, não deixando de se envolver na vida dos seus educandos, pois “(...) cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.” (Polonia e Desse, 2005, p. 308).

Podemos afirmar que a instituição escola, deve promover estratégias de envolvimento entre a escola e as famílias das crianças, para que estas se sintam ativas no processo educativo dos seus educandos, que não são educadores/professores, mas sim impulsionadores para um bom desenvolvimento no processo educativo de cada uma das crianças do grupo. Através da Prática de Ensino Supervisionada em ambos os contextos, foi adquirido conhecimento e prática necessária para a elaboração do presente relatório, como também para um crescimento pessoal e enquanto futuro

educador/professor.

Em suma, o presente relatório não foi encarado como o fim de um grande ciclo de estudos, mas sim o início de um, podendo ser no futuro aprofundado, existindo enriquecimento temática, e podendo pô-la em prática.

## 5. Referências bibliográficas

Ackerman, M. (1993). Teacher as reflective practitioner. In R. J. Jensen (Org.), *Research ideas for the classroom: Early childhood mathematics* (pp. 351–358). NCTM.

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

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *CADERNOS de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21-30.

Alonso, L.; Ferreira, F.; Santos, M.; Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A construção do Currículo na escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora

Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação- Ação e suas modalidades. Em J. A. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-208). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, H. (2020). Relação das escolas com as famílias durante a pandemia. Layers. Consultado a 20 de maio de 2021. <https://blog.layers.education/relacao-das-escolas-com-as-familias-durante-a-pandemia/>

Anderson, G. & Herr, K. (2016). O docente-pesquisador: A investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2 (1), 4-24.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/21236/17839>

Bhering, E. & Nez, T. (2002). Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 063-073

Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas de colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Boivin, M. (2011). Relações entre pares. Enciclopédia. Université Laval. <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/relacoes-entre-pares>

Cardoso, G. & Brambilla, P. (2015). *A evolução histórica da instituição familiar e o conceito de família*. Encontro de iniciação científica

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação, guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora

Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.

Chalita, G. (2001). A solução está no afeto. *Educação*.

Cordeiro, K. M. (2020). *O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino*. IDAAM <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>

Costa, A., & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação – Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2 (XIII), 455-479.

Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil pra que te quero?*. Artmed.

Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17, pp. 21 -32

Dias, E. & Pinto, F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio*, 28 (108), 545–554 <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSzcn/?lang=pt&format=pdf>

Dias, J. (1996). A Problemática da Relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais. Trabalho final para obtenção do diploma do Curso de Estudos Especializados – Educação Infantil.

[https://www.inr.pt/documents/11309/217178/a\\_problemativa\\_da\\_relacao\\_fam%C3%ADlia\\_escola\\_e\\_a\\_crianca.pdf/da2b6b08-a5d8-4373-b029-8fd2445ce178](https://www.inr.pt/documents/11309/217178/a_problemativa_da_relacao_fam%C3%ADlia_escola_e_a_crianca.pdf/da2b6b08-a5d8-4373-b029-8fd2445ce178)

Dias, M. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistemática. O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestao de desenvolvimento*, 19, 139 – 156

Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online, p. 11.

Fernandes, M. L. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. Em T. S. (coord.), *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 57-93). Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Ferreira, S. & Triches, M. (2009). O Envolvimento Parental nas Instituições de Educação Infantil. *Revista Pedagógica Unochapecó*, v. 11, n. 22. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/372>

Folque, M (1999), A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº 5, p. 5 – 12

Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa, *PERSPECTIVA*, 32(3), p. 951 – 975.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p951>

Galiazzi, M. & Moraes, R. (2002). Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. *Ciências e Educação*, v. 8, n. 2, p. 237 – 252

Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Studyng Children In Context*. SAGE. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Spg5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=graue+e+walsh+\(1998\)&ots=qw8o92a4\\_W&sig=iOGmclxLI6N05U1TIAUeaohrv9g&redir\\_esc=y#v=one-page&q=graue%20e%20walsh%20\(1998\)&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Spg5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=graue+e+walsh+(1998)&ots=qw8o92a4_W&sig=iOGmclxLI6N05U1TIAUeaohrv9g&redir_esc=y#v=one-page&q=graue%20e%20walsh%20(1998)&f=false)

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação* (1<sup>a</sup> ed.). Instituto de Inovação Educacional.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Perspectivas Atuais*: Belo Horizonte, p. 1 – 20.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

Liberal, J. (2010). O Plano Individual de Trabalho: contributos para avaliação qualitativa das aprendizagens. *Escola Moderna*, n. 37, v. 5, p. 38 – 58

Leandro, M. (2001). *Sociologia da família: necessidades contemporâneas*. Universidade Aberta

Leandro, M. (2006). Transformações da família a história do Ocidente. *THEOLOGICA*, 2<sup>a</sup> Série, 41, 1, 51 -74

Macedo, N., Pessanha, F. & Alencar, C. (2020). Escola de Pequena Infância e Alguns Paradoxos no Contexto da Pandemia da Covid-19. *Olhar de Professor*, v. 23. p. 1-6;

Martins, M. (s.d). Espaço Educativo de Comunicação, Partilha e Corresponsabilidade. *Escola-Família-Comunidade*. Novas Edições Acadêmicas, 7 – 11.

Martins, R. (2020). A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede*, v.7, n. 1, 242 – 256

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Montadon, C. (2001). O Desenvolvimento das Relações Família- Escola. *Entre pais e professores, um diálogo possível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Celta Editora, pp13-28.

Moreira, M. A. & Barros, P. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”: pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo*. Perspectivas a partir de um projecto. Departamento de

Educação/Universidade de Aveiro, pp. 247-263.

Morgado, J. C., Sousa, J. & Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, 15, 1 – 10. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Pinheiro, S. & Vale, I. (2012). Criatividade: onde a encontrar na aula de matemática?. *Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 621-636). Lisboa: Associação de Professores de Matemática

Neto, C. (2000). *O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Universidade técnica. <http://docplayer.com.br/25322762-O-jogo-e-tempo-livre-nas-rotinas-de-vida-quotidiana-de-criancas-e-jovens-carlos-neto-faculdade-de-motricidade-humana-universidade-tecnica-de-lisboa.html>

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto Editora.

Niza, Sérgio. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, n. 11, p.77 - 98

Oliveira, C. & Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 99 – 108.

Oliveira, N. (2009). *Recomeçar: família, filhos e desafios*. UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109125>

Ortega, L. & Rocha, V. (2020). O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós pandemia?. *Pedagogia em Ação*. Belo Horizonte

Paes, E. (s.d). *Estrutura e Evolução da Família Romana*.

Pereira, M. & Carvalho, L. (2016). Escola – Família: Aprendendo Juntas... Um compromisso de Futuro. *Revista Lusófona de Educação*, 34 (34), 47 – 62. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/698>

Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em Busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 303 – 312.

Polonia, M. & Dessen, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17, 21 – 32.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProMat 98* (pp. 27–44). APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>

Sá, V. (s.d). A Relação Escola-Pais da Tese das “Esferas de Influência Separada” À tese das “Esferas de Influência Sobreposta. Universidade do Minho <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/45.pdf>

SAE (2020). *Quais são os impactos da pandemia na Educação Básica?* <https://sae.digital>

Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, n. 34, p. 5 – 17.  
<http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/file.php/15/artigos/ms.pdf>

Santos, M & Baldin, S. (2017). A relação dos pais com a escola no processo de aprendizagem dos filhos. *Encontro de Formação De Professores E Fórum Permanente De Inovação Educacional*, 10 (10), 1-14 <https://eventos.set.edu.br/enfope/artic/view/4597>

Saraiva, L. A. & Wagner, A. (2013). A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio*, v. 21, n. 81, p. 739-772.  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mQHVP55HKZghCGcrrqv9qzC/?format=pdf&lang=pt>

Sarmiento, T. & Martins, M. (2010) Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 141 – 156;

Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a Escola Acontecer: A Colaboração Crianças-Professores-Pais como prática de cidadania <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32671>

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2 (2), p. 59 – 86

Sebastião, J. (2007/ 2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia*, VOL. XVII/XVIII. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.281-305.

Serrazina, L.& Matos, J. (1996). Didática da matemática. *Os materiais e o ensino da matemática*. Universidade Aberta

Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação de matemática. Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática, em Vila Real, Portugal.

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: FLUP*, Vol. XX, 443 – 464.

Silva, I. (2011). Das voltas que o projeto dá. Ministério da Educação.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/DGE.

Slomski, V. G., & Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: Os saberes e competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4 (4), 6–21.

Soares, J. (s.d.). *Família e Escola: Parcerias no Processo Educacional da Criança*. <http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1853>

Soares, M., Souza, S. & Marinho, M. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, v. 21, n. 3, p. 253 – 260. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/zkmXhRmpzKZFrQSZnKw3wfj/?lang=pt&format=html>

Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009). Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 141 – 156.

Stenhouse, I. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (5th ed.). Ediciones Morata.

Vasconcellos, C. S. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. Libertad

Zenhas, A. (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars . O Papel dos Pais na Escola*, (18). [https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_18\\_AZ.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf)

## **6. Apêndices**



## Questionário

Na sequência de uma investigação para o relatório final da prática de supervisão em 1ºCEB (PES), com a temática: “O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças”, venho solicitar a vossa colaboração para o presente questionário. Este será anónimo tal como todas as respostas dadas, e servirão apenas e somente para tratamento de dados do relatório final. Agradeço desde já a vossa disponibilidade e participação no questionário, pois irá auxiliá-me na elaboração da minha investigação para o relatório de estágio.

**1. Qual a importância que atribui à relação escola-família?**

---

---

---

**2. Que tipo de atividades ou aspetos considera importantes no âmbito de uma boa relação escola-família?**

---

---

---

**3. Sente-se informado acerca das atividades oferecidas pela escola aos alunos?**

---

---

---

**4. Em que atividades costuma participar?**

Reuniões	
Workshops	
Eventos	
Festividades	
Comunicação com a escola acerca das aprendizagens e progressos da criança	
Atividades de voluntariado na escola	
Atividades de aprendizagem em casa	
Grupo de pais/associação	
Outra?	
Qual? _____	

5. Com que frequência comunica com o professor do seu filho ou com outros elementos da equipa da escola?

---

---

---

6. Como se dão esses contatos?

Ida à escola para reuniões	
Ida à escola para participar em atividades	
Telemóvel	
e-mail	
Por escrito (cartas aos pais)	

7. Quais as principais dificuldades que se colocam na sua comunicação com a escola?

---

---

---

Durante o 1º período procurei envolver os familiares nas aprendizagens das crianças. Para poder compreender quais as ações que foram mais significativas, gostaria de ter a vossa opinião sobre as mesmas.

8. Por favor, pedia-lhe que pudesse avaliar o interesse das atividades para potenciar o envolvimento das famílias na aprendizagem das crianças:

Avalie de 1 a 5 (1- nada interessante; 2- pouco interessante; 3- interessante; 4- muito interessante; 5- Excelente)

Tarefas matemáticas: \_

Provérbios realizados em casa: No-

mes coletivos realizados em casa: Enfei-

tes de Natal realizados em casa: Visita

das famílias à escola: \_

Painel sobre a família: \_

Realização de textos em casa: \_

9. Quais os aspetos mais interessantes durante todas as atividades realizadas?

---

---

**10. O que pensa que poderia ter sido melhor?**

---

---

**11. Na sua perspetiva, de que forma é que o envolvimento das famílias pode potenciar o sucesso educativo dos educandos?**

---

---

---

**12. Gostaria de acrescentar algo mais sobre a relação escola-família?**

---

---

---

**Por último pedimos alguns dados de identificação:**

**1. Idade**

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65anos	

**2. Género**

Masculino	
Feminino	

**3. Habilitações literárias**

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

**Muito obrigado pela vossa disponibilidade!**

**O estagiário: Miguel Torres**



## Questionário

Na sequência de uma investigação para o relatório final da prática de supervisão em educação Pré-escolar (PES), com a temática: “O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças”, venho solicitar a vossa colaboração respondendo ao presente questionário. Este dividido em duas partes, anónimo tal como todas as respostas dadas, e servirão apenas e somente para tratamento de dados do relatório final. A segunda parte do questionário será entregue quando o estágio finalizar. Agradeço desde já a vossa disponibilidade e participação no questionário, pois irá auxiliar-me na elaboração da minha investigação para o relatório de estágio.

**1. Qual a importância que atribui à relação escola-família?**

---

---

---

**2. Que tipo de atividades ou aspetos considera importantes no âmbito de uma boa relação escola-família?**

---

---

---

**3. Sente-se informado acerca das atividades oferecidas pela instituição às crianças?**

---

---

---

**4. Em que atividades costuma participar?**

Reuniões	
Workshops	
Eventos	
Festividades	
Comunicação com a instituição acerca das aprendizagens e progressos da criança	
Atividades na instituição	
Atividades de voluntariado na instituição	
Atividades de aprendizagem em casa	

Grupo de pais/associação	
Outra? Qual? _____	

5. **Com que frequência comunica com a educadora do seu/sua educando/a ou com outros elementos da equipa da instituição?**

---



---



---

6. **Como se dão esses contatos?**

Ida à instituição para reuniões	
Ida à instituição para participar em atividades	
Telemóvel	
e-mail	
Por escrito (cartas aos pais)	

7. **Quais as principais dificuldades que se colocam na sua comunicação com a instituição?**

---



---



---

8. **No quadro atual de encerramento do Jardim de Infância, como vê que esta relação escola-família pode ajudar e responder às necessidades dos adultos e crianças?**

---



---



---



---

**9. Que tipo de atividades ou iniciativas considera que seriam úteis neste tempo para apoiar as famílias e as crianças?**

a) Propostas para crianças:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;

b) Propostas para adultos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;

c) Propostas para crianças e adultos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**10. Há algum aspeto que queira referir e que ainda não tenha tido oportunidade?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Muito obrigado pela vossa disponibilidade!**

**O estagiário: Miguel Torres**



## Questionário

No contexto uma investigação para o relatório final da Prática de ensino supervisionada em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, com a temática: “O envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças”, venho solicitar mais uma vez a vossa colaboração respondendo a este questionário. Este será anónimo tal como todas as respostas dadas, e os dados servirão apenas e somente para do relatório final. Agradeço desde já a vossa disponibilidade e participação nesta segunda parte do questionário, pois irá auxiliar-me na elaboração da minha investigação para o relatório de estágio, podendo compreender qual o sentido atribuído pelas famílias ao meu trabalho durante o estágio.

Procurei envolver sempre os familiares nas aprendizagens das crianças, contudo com o surgimento da pandemia do vírus Covid-19, esse envolvimento fez-se também através do grupo de whatsapp da sala. Para poder compreender quais as ações que foram mais significativas, gostaria de ter a vossa opinião sobre as mesmas.

**1. Por favor, pedia-lhe que pudesse avaliar o interesse das atividades para potenciar o envolvimento das famílias na aprendizagem das crianças:**

Avalie de 1 a 5 (1- nada interessante; 2- pouco interessante; 3- interessante; 4- muito interessante; 5- Excelente)

Partilha de ações do dia-a-dia:

Histórias:

Criar/cuidar de vasos para o jardim da sala:

Material didático para brincar nas “piscinas” de água e areia:

Partilha de receita para a confeção de bolo:

Partilha de informação para resposta às questões do projeto das flores:

**2. Quais os aspetos mais interessantes durante todas as atividades realizadas?**

**3. O que pensa que poderia ter sido melhor?**

4. Na sua perspetiva, de que forma é que o envolvimento das famílias pode potenciar o sucesso educativo dos educandos?

5. Gostaria de acrescentar algo mais sobre a relação escola-família?

Por último pedimos alguns dados de identificação:

**1. Idade**

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65anos	

**2. Género**

Masculino	
Feminino	

**3. Habilitações literárias**

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

**Muito obrigado pela vossa disponibilidade!**

**O estagiário: Miguel Torres**