



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico:**

A vida na escola e na família. Que conexões?

Joana Nunes Patrício

Orientação: Maria da Assunção da Cunha Folque de
Mendonça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico:**

A vida na escola e na família. Que conexões?

Joana Nunes Patrício

Orientação: Maria da Assunção da Cunha Folque de
Mendonça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016

“Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri”

“ambas as partes influenciam o curso da vida das crianças, razão pela qual a relação (...) deve ser vista e compreendida como complementares, e não como forças distintas e separadas”

Formosinho (1996), citada por Bhering e Nez (2002)

Agradecimentos

O relatório que aqui se inicia é o culminar de um percurso de altos e baixos, de experiências, de conquistas e de autoconhecimento. Tive o privilégio de estar em contacto com um conjunto de professores que ao longo do meu percurso académico me tornaram numa pessoa mais culta e preparada para o mundo profissional.

Apraz-me agradecer às professoras Assunção Folque, Ana Artur e Maria de Lurdes Moreira por todas as orientações em contextos de práticas de ensino supervisionadas e ensinamentos ao longo das unidades curriculares.

Mais uma vez agradeço à Prof.^a Dr.^a Assunção Folque por toda a orientação, dedicação, paciência, cuidado e atenção ao longo dos dois anos de Mestrado, em particular durante a construção deste Relatório de Estágio.

Não posso deixar de agradecer, de coração cheio, aos meus avós paternos (Isabel e Machado) por me terem proporcionado a oportunidade de ter um curso superior, por todo o seu amor, orgulho máximo e dedicação.

Agradeço aos meus pais, irmã e namorado por toda a paciência, coragem, atenção, carinho e segurança que me transmitiram a 143 km de distância. Obrigado aos mesmos por toda a tranquilidade e amor que me transmitiram todos os dias.

Um agradecimento ao Jardim-de-Infância da Cruz da Picada, em especial à educadora Maria Braz e ao grupo da sala B (e respetivas famílias), assim como à Professora Cândida e à turma do 1º ano B (e respetivas famílias) da Escola Manuel Ferreira Patrício. Foram fundamentais no meu processo de crescimento como futura profissional e a quem devo muitos momentos ricos em aprendizagens.

Este é um sonho finalmente concretizado, que nem sempre fácil, onde existiram momentos bons e maus, mas dos quais aprendi a ter coragem, ser resiliente e mais forte. Devo tudo isso às pessoas que acima ressaltam e mais uma vez agradeço por tudo e do fundo do coração.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico: A vida na escola e na família. Que conexões?

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, tendo por finalidade a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Corresponde à descrição e análise de um trabalho desenvolvido em dois contextos, jardim-de-infância e 1º ciclo, inseridos num meio urbano, com grupos de crianças de três, quatro, cinco e seis anos e de seis e sete anos (respetivamente).

Este trabalho procurou compreender de que forma ocorriam as conexões entre a vida na escola e na família em contexto. Começando por compreender como poderiam ser promovidas e ampliadas as relações entre ambos, de forma a envolver os familiares nas aprendizagens das crianças. No entanto criando sempre um espaço de troca de aprendizagens onde as diferenças sejam valorizadas.

O enquadramento teórico foi construído de forma focada em três áreas de pesquisa: as conexões entre a escola e a família, e sua relevância; as tipologias de relação escola-família; e os problemas e estratégias de intervenção no âmbito da relação escola-família.

Este relatório foi sustentado na metodologia de investigação-ação, utilizando diferentes instrumentos de recolha de dados de modo a responder às questões e objetivos propostos: observações, notas de campo e reflexões; revisão de literatura e questionário.

Os resultados que emergiram deste relatório, sustentados nos instrumentos de recolha de dados, realçam a importância das conexões entre a vida na escola e na família. Apesar da existência de alguns obstáculos nesta relação, torna-se necessário encontrar estratégias que os eliminem por forma a compreender ambas as partes e um melhor rendimento escolar das crianças.

Palavras Chave: Família; Escola; Conexões

Supervised Teaching Practice in Preschool and Primary Education : Life at School and in the Family, which connections?

Abstract

This is an action-research project research developed within the Supervised Teaching Practice, part of the master in Preschool Education and Primary Teaching. It entails the description and analysis of the work developed in one pre-school and one and primary school, inserted in an urban environment, with children from three to six and from six to seven years (respectively).

This work sought to understand how occurred the connections between life at school and in the family context. Starting to understand how they could be promoted and expanded relations between the two context, in order to involve family members in the learning of children. However creating always a swap space of learning where the differences are valued.

The theoretical framework focused on three subjects: the importance of the connections between the school and the family,; the types of school-family relationship; and problems and intervention strategies within the school-family relationship.

This report adopted an action research methodology, using different data collection instruments in order to reach the objectives proposed: observations field notes and reflections; literature review and a questionnaire.

The results that emerged from this report, supported by data, highlight the importance of the connections between life at school and in the family. Despite some obstacles in this relationship, it is necessary to find strategies to eliminate them in order to understand both parts and a better school performance of children.

Keywords: Family-School; Connections; Pre-school; Primary education

Índice

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice de Fotografias	xv
Índice de Tabelas	xv
Abreviaturas	xv
Introdução	1
1. Percurso Investigativo	7
1.1. Investigação	9
1.2. Problemática e Questões de Pesquisa	12
1.3. Metodologia (investigação-acção).....	14
1.4. Instrumentos, procedimento e recolha de dados.....	15
2. Enquadramento Teórico	19
2.1. Conexões Escola – Família. Porquê?	21
2.2. Tipologias de relações Escola - Família	26
2.3. Problemas e estratégias de intervenção no âmbito da relação Escola - Família	30
3. As conexões entre a Escola e a Família na prática de ensino supervisionada	39
3.1. Caracterização dos contextos institucionais	41
3.2. Contexto Pré-Escolar	47
- A relação entre famílias e o jardim-de-infância	47
- Caracterização do grupo de jardim-de-infância	54
- Perspetiva das famílias sobre a relação escola-família	56
- Intervenção no âmbito da relação escola-família.....	61
✚ Dia do Pai	
✚ Dia da Saúde e Mobilidade	
✚ Dia 25 de Abril	
✚ Dia da Mãe	
✚ Dia da família	
✚ Projeto “Como se constrói um livro?” – Inclusão dos pais/familiares no projeto	

✚ Reunião de Pais	
✚ Momentos de conexão/comunicação escola-família	
3.3.Contexto 1º Ciclo	80
- A relação entre famílias e a escola	80
- Caracterização do grupo de 1º Ciclo	83
- Perspetiva das famílias sobre a relação escola-família	86
- Intervenção no âmbito da relação escola-família	92
✚ A Família	
✚ Jornal das aprendizagens	
✚ A celebração do Natal – entre a casa e a escola	
4. Reflexão Final	107
5. Referências Bibliográficas	115
6. Apêndices	119
Apêndices A (Guião do Questionário – Pré-Escolar)	121
Apêndices B (Pedido de participação dos familiares para o 25 de Abril)	123
Apêndices C (Planificação dia 24 de Abril de 2015)	125
Apêndices D (Objetivos abrangentes do projeto)	131
Apêndices E (Guião do Questionário – 1º Ciclo)	133
Apêndices F (Reflexão semanal de 30.11.2015 a 4.12.2015)	135
Apêndices G (Planificação de dia 7.12.2015)	139

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – Gráficos das características dos pais	65
Fotografia 2 – Lista de palavras	66
Fotografia 3 – Palavras escritas no painel	66
Fotografia 4 – Amostra do painel	67
Fotografia 5 – Marcas de uma família	67
Fotografia 6 – Dia da saúde e mobilidade	69
Fotografia 7 – Festejos do dia da mãe	72
Fotografia 8 – Mãe da M. (6:4) como contadora de histórias – “Que tipos de histórias existem”	76
Fotografia 9 – Mãe do S. (5:6) como contadora de histórias – “Que tipos de histórias existem”	76
Fotografia 10 – Atividade sobre a família	94
Fotografia 11 – Desenho da família (casa)	96
Fotografia 12 – Desenho da família (casa e alargada)	96
Fotografia 13 – Desenho da família (amigos)	96
Fotografia 14 – Folha de apoio ao Jornal das Aprendizagens	98
Fotografia 15 – Jornal das Aprendizagens inicial	99
Fotografia 16 – Jornal das Aprendizagens final	99
Fotografia 17 – Natal	101
Fotografia 18 – Cartão do Painel.....	103
Fotografia 19 – Texto de apoio ao cartão de Natal	103
Fotografia 20 – Painel “O significado desta época é...”	104

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Listagem de alunos da turma	54
---	-----------

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionado

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

EE – Encarregado(s) de Educação

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, proporcionado pela Universidade de Évora, foi elaborado o presente Relatório de Estágio com a temática das conexões entre a vida na escola e na família. O mesmo tem como objetivo o desenvolvimento de uma investigação-ação durante a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de investigação-ação. Como tal reflete toda a investigação elaborada e refletida no âmbito da problemática.

O presente relatório, intitulado “A vida na escola e na família. Que conexões?”, começou por estar associado a um conjunto de objetivos que delinearam o caminho das respostas a encontrar. Este tema surge pela importância e necessidade que sempre tive de uma relação entre a família e a escola enquanto aluna. Como tal, criei um percurso investigativo por forma a compreender melhor a problemática da relação entre a vida da escola e a família; a conhecer as interações entre a escola e a família em ambos os contextos (Pré-Escolar e 1º Ciclo); ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; promover: o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças; as conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e em contexto escolar e o conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas.

Procurarei ter em conta, ao rever a minha prática educativa e investigação de acordo com a temática, a dimensão profissional, social e ética, onde a minha postura e a uniformidade da minha prática fizeram parte da minha ação. Fui regulando e ajustando a minha prática tendo em conta também os parâmetros que compõem a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Deste modo tendo sempre em conta a conceção e desenvolvimento do currículo em diferentes âmbitos (organização do ambiente educativo; observação, planificação e avaliação; relação e da ação educativa), assim como na integração do currículo mobilizando “*conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo*” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, pág. 5573). Assim como em 1º ciclo procurei desenvolver o currículo, promovendo dentro do contexto um conjunto de

conhecimentos significativos para a fase de desenvolvimento em que o grupo se encontrava e científicos, tenho mais uma vez em atenção a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo nas diferentes áreas (Decreto-Lei 240/2001, e Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). Outros dos instrumentos que procurei utilizar como fundamento basilar da minha ação como educadora e professora estagiária foi a Lei de Base do Sistema Educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº. 241/2001 de 30 de Agosto), por aquilo que preconiza serem deveres do sistema educativo para com as crianças.

A carta de Princípios para uma Ética Profissional veio ajudar a criar objetivos mais práticos e adequados à Prática de Ensino Supervisionada, tendo em atenção os compromissos “com as crianças; as famílias; a equipa de trabalho; a comunidade e a sociedade” (APEI, 2011).

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância foi realizada no JI da Cruz da Picada, mais propriamente na sala B da instituição, que é constituída por 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo este um grupo heterogéneo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (M. E., 1997), sustentaram a gestão do currículo de uma forma integrada, acentuando a importância da organização do ambiente educativo (do grupo, do espaço e do tempo), como suporte de todo o trabalho curricular, assim como todas as áreas de conteúdo a serem desenvolvidas.

As Metas de Aprendizagem (2012) foram, igualmente, um instrumento que me apoiou na planificação semanal e diária, assim como na avaliação das competências das crianças individualmente e em grupo.

A PES em 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola Básica Manuel Ferreira Patrício, mais propriamente na turma 1º B da instituição, que é constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Os programas e metas curriculares de português, estudo do meio, matemática e expressão e educação: físico-motora, musical, foram os principais instrumentos utilizados na gestão do currículo de uma forma integrada, que acentuam a importância da organização do ambiente educativo: do grupo, do espaço e do tempo, como suporte de todo o trabalho curricular, e foram um guia para que todas as áreas disciplinares fossem desenvolvidas. Servindo como um conjunto de princípios que ajudaram a conduzir o processo educativo, tiveram

bastante utilidade pois apoiaram na planificação semanal e diária, assim como para avaliar melhor as competências das crianças individualmente e em grupo.

Ambos os contextos de PES pertencem ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício. Os mesmos permitiram que existisse uma metodologia de investigação-ação, onde o percurso investigativo elaborado para a temática supracitada, percorreu um caminho paralelo com a observação de dois contextos distintos, permitindo desse modo o contacto e promoção de diferentes perspetivas relacionais entre os dois ambientes (escola e família).

Enquanto estagiária, tive sempre como objetivo proporcionar ao grupo um conjunto de momentos/atividades que fossem apropriados ao processo educativo, mantendo e elevando sempre a qualidade do contexto em parceria constante com a equipa de sala e a da instituição. Foi sempre mantido em mente a necessidade da riqueza das situações educativas nos diferentes contextos, tanto ao nível da sua organização, como ao nível da qualidade da intervenção curricular e pedagógica, refletindo na influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que foram na sua grande maioria ocasiões de formação estruturadas.

Adotei, como já referi anteriormente, uma metodologia de investigação-ação onde foi realizada, conforme a necessidade, uma revisão de literatura e análise de estudos e principalmente uma contínua atitude de observação e reflexão. Por consequência pude melhorar a ação quanto à promoção e ampliação da relação escola-família. Nos dois contextos utilizei um questionário por forma a compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação. Deste modo foi-me permitido ouvir a voz dos familiares (nomeadamente pais) e reajustar a minha prática.

A atitude reflexiva foi composta de reflexões semanais, baseadas em notas de campo e interligadas com referências teóricas, que por sua vez influenciavam as planificações seguintes e que eram direcionadas para a temática. Deste modo foi criado um caderno de formação que serviu de base para a formação e constante melhoramento da ação.

Este relatório está organizado em três capítulos, sendo que os mesmos se subdividem.

O primeiro capítulo é caracterizado pelo percurso investigativo, onde é realizada uma revisão do papel do professor como investigador, denotando a grande importância da componente da investigação na construção da profissionalidade. Passa por definir a

problemática e as questões de partida, bem como a metodologia usada para os instrumentos, procedimento de recolha de dados utilizados.

O segundo capítulo prende-se com o enquadramento teórico, onde estão trabalhadas as ideias chave sobre **As conexões entre a vida na escola e na família**. Subdivide-se em três subtítulos que guiam na perceção da temática. O primeiro questiona o porquê de uma conexão entre a família e a escola, porque deve ser considerada uma dimensão fundamental para o desenvolvimento das crianças e o que concluem diferentes autores através das suas investigações. O segundo, está relacionado com as tipologias existentes para caracterizar a relação entre a escola e a família, através de diferentes autores, com particular atenção em Epstein. Por último, ressaltam-se neste subcapítulo os problemas e estratégias utilizadas para que a relação seja o mais positiva possível. É um assunto importante a refletir e que de certa forma dificulta a relação entre a escola e a família. Importa perceber o que a investigação nos diz sobre a existência destes problemas, quanto à sua origem e quais as estratégias a utilizar para os ultrapassar. Neste ponto existe uma análise de ambos os lados (escola e famílias) onde se compreende a origem de alguns dos problemas e também das soluções.

No terceiro capítulo serão apresentadas as perceções, ações e reflexões realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada que realizei em dois tempos distintos. Inicialmente é realizada uma caracterização dos contextos institucionais, no que se refere aos pontos-chave da relação entre a escola e a família. Posteriormente é feita a subdivisão deste capítulo em dois separadores, o primeiro referente ao contexto de Pré-escolar e o segundo ao contexto de 1º CEB. Ambos são compostos por caracterizar as relações já existentes entre o contexto em questão e a família; a caracterização do grupo; quais as perspetivas da família sobre esta relação (composto pela análise de dados obtidos através do questionário realizado) e por uma caracterização das ações que preconizaram a intervenção no âmbito da relação entre a escola e a família.

Por fim é realizada uma reflexão final onde procuro responder aos objetivos propostos e acima de tudo refletir sobre a minha prática em dois contextos distintos e sobre as aprendizagens que me proporcionaram.

Importa referir que os dois ambientes (escola e família) são os mais importantes para as crianças, pois são basilares do seu percurso de vida.(Hill & Taylor, 2004; Cavalcante, 1998; Sanders & Epstein, 1998) No entanto, manter uma relação entre ambos nem sempre é fácil, sendo caracterizada, por vezes, com desafios ou problemas.

Cabe ao educador/professor/escola, como pessoa ou instituição formada no campo da educação, encontrar estratégias e ajustar as suas ações por forma a compreender e aceitar o envolvimento das famílias no que considera muitas vezes como o “seu espaço”.

1. Percorso Investigativo

1.1. Investigação

Um aluno, aluno estagiário, futuro profissional, em qualquer que seja a área, deve ser sinónimo de investigador, promovendo uma constante atualização, adequação e fundamentação das ações praticadas. Importa começar por definir o conceito professor-investigador, a quem se atribui a origem a Stenhouse, no entanto desde muito cedo que se reivindicava a necessidade deste papel associado ao professor. John Dewey, citado por Alarcão (2001), vem ainda esclarecer ao considerar “*os professores como estudantes do ensino*” (pág.2). Alarcão (2001) ainda acrescenta que “*Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.(...) como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor*” (pág. 6/7).

Na área da educação, considera-se necessário, o uso da investigação tal como é de notar o uso que fiz das reflexões e de uma adequação da prática. Tal como refere Goodson (2008), citado por Roldão et al. (2009), muitas vezes associamos a investigação à prática, mas a educação é muito mais do que isso e a investigação também. Devendo-se ter em atenção o facto de ser importante percebermos toda a teoria que se caracteriza por alguns conhecimentos intelectuais e culturais.

“Embora acredite que o melhor mecanismo para melhorar a prática é os professores investigarem e refletirem de um modo contínuo sobre essa mesma prática, não creio que uma focalização estreita da colaboração investigativa na referida prática (...) nos leve muito longe. (...) A educação é muito mais que uma questão prática” (pág. 145).

Dewey (1929), referenciado por Serrazina & Oliveira (2009), expressa nas suas obras a ideia de professor investigador da sua ação, ressalta a forma como este em 1929 já considerava o contributo dos professores para a investigação como “*um campo negligenciado*” (Serrazina & Oliveira, 2001, pág. 285). Roldão (1998), citada por Roldão et al. (2009), completa ao demonstrar o contributo da investigação para a prática: “*destaca a importância da produção de conhecimento para a construção de uma profissionalidade docente que implica a posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função.*” (pág. 149).

Stenhouse foi um impulsionador de boas práticas no papel de professor como investigador, mostrando a necessidade de incluir os professores nesta discussão pois estavam diretamente ligados com as questões que levantavam. “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Alarcão, 2001, pág. 3).

Figueiredo, Portugal e Roldão (2007, 2008), citadas por Roldão et al. (2009), realçam no entanto que em algumas realidades universitárias já existem implementadas nos currículos, cadeiras de investigação. No entanto, penso que talvez não seja ainda da forma mais adequada e instrutória para a vida profissional ou então é usado como trabalho final. Como pude observar ao longo da minha observação, os processos de investigação pedidos pelos docentes das diferentes cadeiras, ou necessários para outras acabam por no fim caírem um pouco em esquecimento. Por outro lado eram pedidos num formato de investigação-ação, mas sem ação possível ou teste de prática.

“destaca-se, sucintamente: a presença de uma dimensão de investigação tanto nas orientações oficiais como nos planos de estudo e a existência de distintas formas de conceber a dimensão de investigação nos planos de estudo das licenciaturas em Educação de Infância” (pág. 150).

Alarcão (2001), no entanto reforça que mesmo estando inserida a cadeira de investigação nas universidades, muitas vezes ainda se associa à função de quem investiga a um académico.

“Temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se, por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno” (pág. 6).

A investigação torna-se assim, no meu entender, numa componente essencial na da formação de qualquer pessoa e conseqüentemente na ação que pratica. Como tal é uma mais-valia se todos fizermos uma investigação conforme com a prática que aplicamos. Deste modo será possível sustentar os instrumentos e técnicas que levarão a uma prática adequada, neste caso, ao grupo de crianças com que estamos.

“ [Para os professores] *Este processo implicava o seu próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino*” (Alarcão, 2001, pág. 3).

O trabalho como educador e professor deve ser uma profissão associada à investigação. Esta permite uma constante atualização dos conhecimentos, numa atitude de constante questionamento, que pode resultar num melhoramento ou compreensão da prática pedagógica. A investigação-ação torna-se assim, tal como Coutinho et. al (2009) referem: “*a metodologia mais apta a favorecer as mudança nas profissões e/ou nas instituições educativas*” (pág. 356).

Deste modo a investigação-ação pode ser associada à palavra reflexão, criando uma estreita simbiose entre as mesmas, querendo com isto dizer que, tal como Dewey (1976) e Donald 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”*” (pág. 356).

Stenhouse (1975), citado por Alarcão (2001) defende que o ambiente em que o professor está inserido seja o foco da sua atenção e a prática o seu estudo “*uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica*” (pág. 4). A sua prática passa a ser mais aperfeiçoada, refletida e com menos aspetos negativos que vão sendo diminuídos pela constante investigação e ação.

Shon (1983), citado por Coutinho et. al (2009), afirma que “*podem ser separados os conceitos de reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção*”. No entanto, Coutinho et. al (2009), consideram que todos estes conceitos devam estar presentes na ação pedagógica como “*prática reflexiva*” considerando assim o professor como investigador das suas práticas. (pág. 356).

Este tipo de reflexão resultará numa ação mais pensada e adequada, decorrendo da ação-observação. Deste modo, contribui positivamente nas práticas docentes, ao melhorar e aperfeiçoar as mesmas (Coutinho et. al, 2009,). O mesmo conjunto de autores afirmam que este tipo de reflexão “*permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas futuras*” (pág. 356).

Os resultados da investigação sobre a prática educativa podem tornar-se guias/referências da qualidade da nossa ação e assim tornamo-nos especialistas

fundados no que preconizamos e praticamos. Stenhouse (1975), citado por Serrazina & Oliveira (2001), define o professor investigador, como pessoas que *“desenvolvem a sua arte como práticos através de uma abordagem reflexiva e de pesquisa sobre as actividades da sua sala de aula”* (pág. 285).

Alarcão (2001), acrescenta ainda que professor é sinónimo de 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 a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas” (pág6)

Enquanto alunos estagiários encontramos-nos numa posição privilegiada pois podemos experimentar, comprovar, certificar, analisar, observar e refletir sobre algo que está diante dos nossos olhos e em movimento, além do que vem escrito nos livros. (Serrazina & Oliveira, 2001).

Estamos e estaremos, deste modo, a contribuir para a construção da profissão, de um modo refletido, repensado, reorganizado, investindo numa constante atualização de conhecimentos e num melhoramento das práticas. Com o passar dos tempos, também nós profissionais e as nossas práticas devem ser atualizadas, de maneira a que consigamos acompanhar essa mesma evolução.

1.2. Problemática e Questões de Pesquisa

A problemática em questão e que serve de ponto de partida para a construção deste relatório intitula-se *“A vida na escola e na família. Que conexões?”*, tendo em conta a relevância, interesse e pertinência que a temática tinha no meu percurso académico e nas práticas de ensino supervisionadas. Na minha experiência como aluna, sempre tive acesso a uma excelente relação entre a escola/professora e a minha família, havendo sempre um espaço aberto de comunicação e apoio mútuo. Resultou num

caminho, em que ambos os cenários promoveram de forma muito positiva o meu percurso escolar, numa caminhada lado a lado.

Esta problemática faz com que se levantem questões como o porquê de ser dada importância à relação escola-família, a tipologia que se pode utilizar para poder classificar essa mesma relação ou por exemplo os problemas e as estratégias que surgem para ultrapassar os mesmos. Posso deste modo afirmar que tiveram muita importância todos os momentos de observação, toda a revisão bibliográfica e exploração da temática junto das famílias onde realizei as práticas de ensino supervisionadas. Por sua vez foram utilizados instrumento de recolha de dados que num ponto seguinte caracterizarei.

A relação que se estabelece entre a escola e a família é um dos fatores mais importantes no contexto das relações família-escola, pois são dois contextos que dão suporte à criança e que a ajudam no seu percurso. Tal 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” (pág. 192)

Este relatório tem como principais objetivos da investigação-ação: Compreender a problemática da conexão entre a vida na escola e na família; Conhecer as interações entre a escola e a família nos contextos da PES; Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover: o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças; as conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e em contexto escolar; e o conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas.

Cada objetivo explicitado no parágrafo anterior permitiu que fosse criado um caminho delineado e estruturado, começando primeiro pela observação das relações entre a escola e a família nos dois contextos onde realizei a PES. Passando por, através da revisão de literatura e conseqüentemente pela observação, compreender todas as questões da problemática desta relação, assim como as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas. A construção do caderno de formação e criação/adequação das diferentes planificações foram instrumentos que permitiram uma adequação da prática e promoção de envolvimento, conexões e troca de conhecimentos.

Procurando deste modo refletir uma articulação entre entender, o que era observável em contexto, as concepções das famílias e o que a investigação concluiu, e a intervenção possível de forma a promover as conexões entre a vida na escola e na família. As mesmas que devem possibilitar um ambiente de constante troca de conhecimentos e envolvimento nas aprendizagens, bem como uma valorização da diferença.

1.3. Metodologia

A metodologia utilizada para a construção deste relatório baseou-se no pressuposto da investigação-ação, tendo como ponto de partida a temática das conexões entre a vida da escola e a das famílias, tendo como recurso o uso de instrumentos de recolha e análise de dados.

Foi selecionada como amostra de observação e ação em dois contextos diferentes, uma sala de ensino pré-escolar com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e uma sala de ensino de 1º CEB com alunos de 6 e 7 anos (turma de 1º ano). Nestes contextos recolheram-se dados quanto à realidade existente, tendo em conta a temática, em diferentes contextos pedagógicos, tanto na perspetiva da escola como da familiar.

Sendo esta uma metodologia de investigação-ação, a mesma caracterizou-se por ser tal como Hugon & Seibel (1988), citado por Coutinho (2009), *“pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção.”* (pág. 362). Deste modo pude compreender esta temática, na medida em que a mesma sendo observável e estudada, permitiu que fossem percebidos certos problemas em ambas as realidades (escola e família), quais as relações de ambas, bem como as estratégias que se poderiam utilizar.

Pude deste modo e baseada na metodologia utilizada, de forma fundamentada, compreender, acrescentar e melhorar a prática pedagógica tendo em conta a realidade da temática em cada contexto. Zuber-Skerritt (1992), citado por Coutinho et. al (2009), reafirma essa mesma possibilidade de modificar/melhorar após a pesquisa e um pensamento crítico do mesmo:

“a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro de restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (pág. 363).

Utilizando a tipologia de modalidades da investigação-ação proposta por Coutinho et. al (2009), considero ter preconizado uma investigação-ação do tipo crítica, onde procurei não só perceber a realidade como promover na mesma as alterações necessárias por forma a que fosse mais positivo. Tal como referem os autores:

“ A investigação-acção crítica ou emancipadora vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção. (...) aquela que mais se enquadra no verdadeiro espírito do paradigma sócio-crítico, na medida em que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de uma forma mais intencional, a mudança” (pág. 365).

1.4. Instrumentos, procedimentos e recolha de informação

Dentro da metodologia utilizada, foram adotados instrumentos de recolha de dados por forma a poder ser feito um estudo mais aprofundado. Os mesmos caracterizaram-se pela revisão de literatura de autores como Ramiro Marques; Joice Epstein; Lisiane Alvim Saraiva; Adriana Wagner; Eliana Bhering; Iram Siraj-Blatchford; Debbie LeeKeenan; John Nimmo, entre outros. As mesmas permitiram uma resposta ao objetivo: Compreender a problemática da relação escola-família; as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação. Para além da revisão da literatura procedi à análise do caderno de formação que foi sendo criado ao longo das duas práticas de ensino supervisionadas, caracterizado pelo registo de observações, notas de campo e reflexões. As mesmas tiveram uma implicação imediata, permitindo que ao registar e refletir, automaticamente autoavaliasse as situações e as melhorasse.

As observações diárias que posteriormente se transformavam em notas de campo, permitiram evidenciar situações de existência ou inexistência de relação entre a

escola e a família. As observações realizaram-se a partir de um contexto de condições sociais, tal como Máximo-Esteves (2008) classifica, permitindo ter acesso a um conhecimento direto das crianças num contexto mais restrito e das relações entre a escola e a família num contexto mais amplo.

As notas de campo foram criadas diariamente ou pontualmente consoante a necessidade, numa primeira fase como pequenas abreviaturas e respeitando as vozes ou fotografias/filmagens, e numa fase seguinte eram reformuladas para um texto mais detalhado. Posteriormente, era realizada semanalmente uma compilação dos mesmos e construída uma reflexão. Máximo-Esteves (2008), constata que as notas de campo se devem realizar neste formato, no entanto tendo sempre em atenção o tempo em que são registadas.

“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, a 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.” (pág. 88)

Ambos os instrumentos referidos anteriormente responderam como: compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação; e conhecer as interações escola-família nos contextos da PES.

Foram construídas planificações semanais e diárias com o enfoque na promoção de conexões entre a vida na escola e na família. A análise das planificações foi realizada semanalmente, onde procurei observar se tinha promovido/acontecido algum tipo de conexão entre a escola e a família. Caso tivesse acontecido, analisava em que termos e quais as repercussões, ou, se por outro lado, tivesse observado que não tinha ocorrido nenhuma ligação/relação com a família, tentava perceber o porquê. De seguida refletia de que forma poderia colmatar essa falta e quais as medidas a tomar. Este instrumento de recolha de dados respondeu a grande parte dos objetivos propostos: “ Conhecer as interações escola-família nos contextos da PES; Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças; Promover conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e em

contexto escolar; e Promover o conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas.

Por forma a responder a dois dos objetivos principais (Conhecer as interações escola-família nos contextos da PES; Compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação), foi utilizado como instrumento de recolha de dados um questionário dirigido aos encarregados de educação. Este tipo de questionário enquadra-se numa classificação como sendo de formal, onde Máximo-Esteves (2008) desenvolve a sua ideias ao afirmar “*A entrevista em profundidade (...) procura obter uma informação profunda, isto é, plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre a perspectiva que os participantes têm algo, de si próprio e dos seus contextos.*” (pág. 93/94).

O mesmo permitiu questionar, de modo geral, como caracterizariam uma boa relação escola-família, assim como, relatassem algumas memórias felizes ou menos positivas que gostassem de ver ou não projetadas nas crianças. A utilização dos questionários permitiu que fosse dada voz aos familiares e acima de tudo que fosse de um modo em que os mesmos se sentissem mais livres nas respostas a fornecer, tendo em conta o seu carácter: não presencial e confidencial. Máximo-Esteves (2008) realça ao completar dizendo: “*o significado do mundo é construído por quem nele vive, por isso, realçam-se aspectos como as experiências e vivências pessoais, assim como o significado que as pessoas atribuem ao seu próprio mundo*” (pág. 94). Posteriormente teve também como vantagem o facto de ao obter as informações de forma indireta, a análise das respostas pôde ser mais concisa.

O guião do questionário, que pode ser consultado no apêndice A (pág.116), foi construído tendo por base os objetivos a que se propunha. O mesmo estruturou-se do seguinte modo. Em primeiro lugar os familiares são questionados sobre o que consideram ser uma boa relação entre o contexto escolar e familiar, bem como os benefícios, frequência e objetivos com que ocorre. Numa segunda fase procura que os familiares destaquem aspetos pela positiva e a serem melhorados nesta relação. Numa fase final os familiares são levados a recordar a sua infância e destacar memórias felizes e menos felizes que gostassem ou não (respetivamente) que as crianças vivessem.

Na implementação do mesmo foi tida em conta a privacidade, confidencialidade e anonimato das pessoas envolvidas. Estes termos foram desde início uma preocupação, grande parte pelo respeito aos questionados e pelo facto de lhes permitir mais liberdade

nas suas respostas. São questões éticas, que Graue e Walsh (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), valorizam ao afirmarem “*para um investigador, significa agir no respeito pelos outros, o que, por seu lado, acarretou um sentido de responsabilidade por parte do investigador*” (pág. 107). Máximo-Esteves (2008), ainda acrescenta a necessidade de confiança, confidencialidade e privacidade, como sendo atitudes indispensáveis de troca entre quem questiona e o questionado.

“ Este sentimento de inquietude acompanha intimamente a obrigação ética de proteger quem se confiou. Esta atitude é o mínimo que pode ser exigido ao investigador que assim se comprometeu, ao negociar o pacto de confiança (...) garantir que nada será trazido a público sem o consentimento dos participantes, isto é, garantir a confidencialidade dos dados. E, ainda, assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias ” (pág. 107).

Após ter organizado as respostas obtidas por cada pergunta e segundo os mesmos assuntos, realizei uma análise. Posteriormente as mesmas ajudaram na classificação da relação escola-família segundo a tipologia de Epstein. Pude desse modo fazer uma análise de conteúdo onde construí uma interpretação dos dados que por fim delinearão a minha prática.

2. Enquadramento Teórico

A pesquisa que norteia o presente capítulo teve como principal objetivo a resposta a perguntas que se consideram ser pertinentes à compreensão do tema: A vida na escola e na família. Que conexões? Deste modo foi promovida a compreensão de ideias-chave sobre o trabalho com as famílias, num discurso cuidado e que auxilie o presente relatório.

O primeiro subtítulo a ser criado prende-se com o porquê da importância das conexões entre a escola e a família, sendo que diferentes autores consideram ser uma dimensão fundamental para o desenvolvimento das crianças. O mesmo teve resposta através da revisão de literatura sobre investigações realizadas dentro desta temática. O ponto seguinte, prende-se com as tipologias da relação entre a escola e a família, qual o uso da mesma e como pode ser classificada. Focando uma atenção mais particular na tipologia criada por Epstein. O último subtítulo refere-se aos problemas que possam existir nessas conexões e quais as estratégias a utilizar para os poder ultrapassar. Onde procurei perceber o que a investigação tinha concluído até aos dias hoje, combinando com a minha observação na PES. O mesmo foi realizado para as estratégias a utilizar.

2.1. Conexões Escola-Família. Porquê?

A relação escola-família caracteriza-se como um dos grandes fatores, importante e imprescindível, para promover e aumentar o sucesso escolar. Joyce Epstein (1987) e Mortimore et. al (1988), citados por Bhering & Siraj-Blatchford (1999), confirmam ao selecionarem esta relação como um ponto chave para o bom desempenho das escolas e das crianças. (pág. 192). Assim como, tal como refere Formosinho (1996), citada por Bhering e Nez (2002), *“ambas as partes influenciam o curso da vida das crianças, razão pela qual a relação (...) deve ser vista e compreendida como complementares, e não como forças distintas e separadas”* (pág. 66). Bronfenbrenner (1999), citado por Polonia & Dessen (2005), completa ao fazer perceber que uma criança em desenvolvimento está sujeita a 3 principais sistemas que a afectam: a família, a escola e o ambiente envolvente.

“a influência dos aspectos culturais, como crenças, valores, atitudes e oportunidades, que podem facilitar ou mesmo dificultar a evolução da pessoa

(...) podem ser efetivas no estabelecimento de alianças e de um clima de cumplicidade entre os pais e os professores” (pág.308)

Remontando ao início séc. XX, a realidade era bastante diferente, a educação das crianças estava sob total responsabilidade das famílias, já que a mesma acontecia grande parte em casa, na existência de escola tudo passava pela decisão dos pais, a começar na contratação de professores bem qualificados. Neste caso remetendo a tempos em que a escola era um direito a determinados estratos e classes. No entanto com o passar dos tempos, foi sendo possível observar a distanciação entre a escola e a família, pois os papéis de cada um passaram a ser distintos. Hill & Taylor (2004), destacam *“School were responsible for academic topics, and families were responsible for moral, cultural, and religious education”* (pág. 161). Deste modo eram bastante claros os papéis de cada estrutura, onde a família assumia a responsabilidade de promover na criança determinadas capacidades e a escola seguia por diante. Nos dias de hoje, com a existência de creches e jardins-de-infância melhor classificados, os familiares acabam por deixar esse papel para as instituições. Deste modo as famílias fazem a continuação do que acontece na escola e não vice-versa. *“families were responsible for preparing their children with the necessary skills in the early years, and schools took over from that”* (Hill & Taylor, 2004, pág. 161).

Quando é alimentada esta relação, os pontos são positivos para a tríade aqui presente (pais/familiares-escolas-crianças). Em casa passa a ser possível compreender melhor os objetivos, processos e aprendizagens em contexto escolar, assim como na escola passa a haver uma adequação a cada família. Por fim promoverá afirmativamente o desenvolvimento e rendimento escolar das crianças. Deste modo torna-se indiscutível a positividade desta relação, tal como Marques (2001), citado por Polonia & Dessen (2005), concluiu que:

“o estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre os pais e os seus filhos pode desencadear o desenvolvimento de padrões internacionais positivos e de repertórios salutareos para enfrentar as situações cotidianas, o que permite um ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que ele participa.” (pág.308).

As pesquisas de diferentes autores como Smith (1980), Epstein (1986) e Wolfendale (1992), citados por Bhering & Siraj –Blatchford (1999) têm:

“mostrado que, com a abertura das escolas para os pais, percebe-se uma mudança positiva na atitude para com a escola não só da parte das crianças como também deles mesmos (...) grandes iniciativas para o desenvolvimento mais sistémico e organizado dos pais em vários aspectos escolares” (pág. 192).

O aumento da participação de familiares nos contextos escolares, aumenta as capacidades e informações trocadas, que por sua vez vão ajudar os pais a estarem melhor preparados para as expectativas que a escola tem sobre o comportamento e conhecimentos a adquirir, para ajudar nos trabalhos a realizar em casa e promover uma continuação das aprendizagens adquiridas na escola. Por sua vez conhecem outros familiares com quem podem trocar impressões, conhecimentos, dúvidas. Torna-se assim viável uma construção de objetivos comportamentais e de aprendizagem entre a família e a escola em que ambas concordem e assim *“the messages become clear and saliente, reducing confusion about expectations.”* (Hill & Taylor, 2004, pág. 162)

Na opinião de Laureau (1987), analisada por Polonia & Dessen (2005), quando existe realmente uma relação de parceria entre a escola e a família

“ eles [pais] desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemática aos filhos, promovendo uma melhor interação entre os vários níveis curriculares, o que possibilita, ao aluno, usar todo o seu potencial. E, ao contrário, se os professores estabelecem um contacto distante, rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração”. (pág. 308)

Bastiani (1993), citado por Bhering & Siraj –Blatchford (1999), confirma e acrescenta o facto de ter de se incluir os familiares, mostrando o quão importante e necessário é a sua presença. *“o envolvimento de pais com a escola passou a ser considerado nos últimos anos como uma preocupação necessária e legítima e não pode ser mais uma opção extra”* (pág. 192). Leekeenan e Nimmo (2008) reforçam isso mesmo ao afirmar que *“A construção de fortes conexões entre casa-escola deve ser parte de qualquer programa de qualidade para a primeira infância”* (pág. 264).

Epstein (1987), citada por Sanders & Epstein (1998), reforça esta teoria que dá a máxima importância à relação da tríade pelo interesse e necessidades da criança, concluindo *“central principle of this theory is that certain goals, such as students*

academic success, are of mutual interest to people in each of these institutions, and are best achieved through their cooperative action and support.” (pág. 3).

Tal como está previsto na Legislação:

“ (...) outra afirmação do princípio geral da Lei-Quadro considera a educação pré-escolar como “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”. Esta afirmação, que acentua a importância da relação com a família, traduz-se no objetivo de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. (ME, 1997, pág. 137)

As escolas conseguem, através desta relação, que o seu trabalho seja reconhecido. Os familiares são como que “publicitários” das escolas, se a sua visão da mesma for má, será essa a visão que passará para o exterior. Tal como defende uma assistente de direção que participou no estudo de Sanders & Epstein (1998) e que as mesmas citam: *“The way people talk about the school outsider is the impression that people will get forever”*. (pág. 8).

A diretora de outra escola, entrevistada para o mesmo estudo, concorda e acrescenta que a participação das famílias e das comunidades é bastante importante pelo facto de puderem perceber o que se passa dentro da escola e desse modo compreender melhor. *“Don’t sit and tell me on the outsider how bad you think the school is. Come and help me.”* (pág. 8).

Tendo em conta a perspectiva dos alunos, estudos realizados por Johnson & Farkas (1997), Connors & Epstein (1994) e Epstein (1983), citados por Epstein e Sanders (2002) demonstram que os estudantes

“are more independent if their families and other adults remain age-appropriately involved in their education. Data also indicate that early adolescents recognize that their families are supervising their development and want their families to support them in learning activities at home”. (pág. 425).

Concluindo, esta relação que aqui é retratada, vai permitir que seja criada uma conexão entre a vida na escola e a vida na família, onde os conhecimentos adquiridos num contexto, têm interesse e são valorizados no outro. Através da pesquisa realizada por Fantini (1983), citada por Cavalcante (1998), podemos perceber *“que o aprendizado escolar é estimulado quando as experiências em casa e na escola são*

conectadas e coordenadas de forma a virem ao encontro das necessidades dos alunos” (pág. 154).

Uma das formas de promover essa mesma conexão é, tal como acontece na metodologia de Reggio Emilia, através da abordagem de projeto. Deste modo é possível criar a ligação entre as crianças, os familiares, a escola e a comunidade. Numa modalidade de troca de ideias, saberes e atividades, promovendo uma noção de comunidade. (Leekeenan e Nimmo, 2008)

Essas mesmas conexões podem não só acontecer entre pessoas, como também entre ambientes, tempo, espaços, interesses, sentimentos e materiais, que por sua vez criam ligações entre adulto e criança, criança-criança, criança-família e escola-família. (Leekeenan e Nimmo, 2008)

Em ambiente de sala as conexões podem acontecer pela simples inserção de um material específico num local totalmente diferente, que por sua vez levantará novas questões e ligações entre ambos os materiais e áreas. Tal como Leekeenan e Nimmo (2008) referem:

“ encontrar fotografias de crianças escondidas na caixa de areia, sob blocos e na massa de modelar dá às crianças múltiplas oportunidades para discutirem sobre seus companheiros (...) oferece um novo contexto para o pensamento das crianças (...) constrói novas associações” (pág. 264)

O tempo é um grande fator de conexão, pois permite que se façam ligações entre o presente, o passado e um possível futuro. É criado um espaço onde se apropriam de si e do tempo, nas transformações que ocorrem pelas ações que realizaram ou estão a realizar. *“quem foram, quem são e quem estão se tornando”* (Leekeenan e Nimmo, 2008, pág. 264).

Torna-se numa forma de reforçar a memória e por sua vez criar um conjunto variado de experiências, onde encontram novas práticas. Leekeenan e Nimmo (2008) dão ainda um exemplo *“preparamos lanches durante o período de brincadeiras livres com as crianças e, posteriormente, o comemos na hora do lanche”* (pág. 264).

A conexão entre crianças e destas com os adultos são também uma forma de criar ligação ao serem divididas emoções, sentimentos e experiências. As crianças demonstram entre elas essa ligação pela necessidade de receberem opiniões, carinhos e expressões. Assim como, na relação com os adultos, procuram saber da vida deste e dos

seus sentimentos, dando uma sensação de que também fazem parte e participam de igual forma.

Centrando a atenção no melhor interesse da criança, é imperativo que se promova uma relação de respeito mútuo entre os dois contextos, baseado na comunicação; colaboração e acessibilidade. Não será solução para todos os problemas ou desafios, no entanto é necessário que ambos os contextos se vejam como aliados no percurso de vida na sociedade e na escola. (Cavalcante, 1998). Tendo em conta que a escola e a família são ambiente basilares na vida de uma criança, principalmente este último contexto. A conexão pode ser criada de variadas formas como já referi anteriormente, como por exemplo levar coisas de casa para a escola. *“A importância do input parental nesta idade é crucial para o entendimento da criança”* (Leekeenan e Nimmo, 2008, pág. 265).

2.2. Tipologias das relações escola-família

Ao longo dos tempos foi sendo realizada a observação de como era feito o envolvimento dos familiares/pais das crianças nas escolas e das estratégias que as mesmas utilizavam para o mesmo. Por consequência Joyce Epstein cria uma tipologia que resumisse o envolvimento dos pais nas escolas. A mesma autora, em parceria com Dauber compõem esse envolvimento em 5 tipos que mais tarde passaram a 6 pela necessidade de incluir a comunidade. Ambos os autores, citados por Bhering & Siraj – Blatchford (1999), acrescentam 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”* (pág. 196). Importa referir que para além da tipologia criada por Epstein, existem ainda dois autores (Long e Hornby) que sugerem dois processos de envolvimento que podem influenciar essa tipologia. Long (1992), citado por Bhering e Nez (2002), apresenta três estágios para o envolvimento das famílias nas escolas que de alguma forma são uma generalização da tipologia de Epstein, sendo eles:

“a) um envolvimento periférico (por exemplo ajudar a escola a levantar fundos para as 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

perceria quando a comunidade passa a significar uma fonte de recursos para a escola e vice-versa” (pág. 65).

O modelo de Hornby (1990), citado por Bhering e Nez (2002), caracteriza-se por duas pirâmides (em forma de losango) que refletem as perspectivas dos familiares e educadores/professores das escolas. A pirâmide que se encontra na metade de cima refere-se às necessidades dos familiares e a de baixo às habilidades. Ambas organizadas quantitativamente (alguns, muitos, maioria e todos) e que demonstram muito ou pouca disponibilidade/necessidades.

No entanto, sendo a tipologia de Epstein que orientou a minha PES, Epstein e Dauber (1991), citados por Bhering & Siraj –Blatchford (1999), ressaltam, dos quais não posso discordar, o facto de ser tão importante o uso da mesma. A tipologia possibilita, em contextos educacionais, observar de forma criteriosa não só as necessidades dos pais, como também dos professores e das crianças e desse modo agir em conformidade. Os mesmos completam

“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 tomarem 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 curriculum para além dos deveres de casa; e as escolas levam em consideração as opiniões dos pais em decisões que afetam o bom funcionamento da escola e as crianças” (pág. 196).

No entanto Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apesar de concordarem, realçam, através de estudos realizados, que por vezes o estatuto socioeconómico torna-se numa questão pertinente. Apesar de afirmarem que a utilização da tipologia de Epstein é bastante positiva, necessita sempre de ser ajustada às realidades locais, sejam elas: institucionais ou socioeconómicas. (pág. 197) Os mesmos autores reforçam no estudo que realizaram a vontade que os pais têm em participar, dentro ou fora da escola, no entanto notam que por vezes é necessário um género de *“instruções sobre como, quando e o que fazer”* de forma a se sentirem confiantes (pág. 198).

Sanders & Epstein (1998) caracterizam as 6 tipologias de envolvimento como:

“1. Parenting – helping all families establish home environments that support children as students”, caracteriza-se pela ajuda dada às famílias, no que toca às necessidades das crianças, compreender a mesmas e perceber o seu desenvolvimento, consideradas como as obrigações básicas dos pais (saúde, segurança, bem-estar, entre outros). Espera-se que os pais mantenham o seu papel de ensinar às crianças valores, comportamentos e características individuais, não deixando esse papel para a escola. Deste modo a escola deve fornecer informações às famílias dentro dessas obrigações através de por exemplo workshops.

“2. Communicating – designing and conducting effective forms of communicating about Scholl programmes and children’s progress”; o mesmo refere-se às obrigações da escola quanto ao envio de informações importantes sobre a gestão da sala e da escola. Informações essas que passam pelo desenvolvimento das crianças, as avaliações, projetos, rotinas e planificações. Um outro exemplo deste tipo de comunicação (família-escola) é o cuidado em ligar para a escola sobre o atraso ou ausência da criança no referido dia.

“3. Volunteering – recruiting and organizing help and support for school functions and activities” refere-se ao voluntariado por parte dos pais em reuniões, eventos, festividades entre outros, seja em particular para a sala ou para a escola. *“enable families to give their time and talents to support school events and activities as a form of type 3 involvement because family members are volunteering their time”*.

“4. Learning at home - providing information and ideas to families about how to help students at home with school work and related activities” trata-se de atividades realizadas em casa que ajudam nas aprendizagens. São criados momentos de ligação entre os familiares e as crianças, assim como, por consequência, estudos demonstram que passa a haver uma maior valorização dos estudos e da escola. *“when families get involved with students learning at home, students attitudes toward learning and school performance improve”*

5. Decision making – including parents in school decisions”, nesta tipologia os pais fazem parte, tendo voz na tomada de decisões, podendo pertencer a algum tipo de grupo de pais ou associação. Nesta tipologia promove-se a participação dos pais na construção de regulamentos, projetos, horários, atividades, entre outros. *“enable families to participate in school decisions that affect their own and other children. Family representatives on school council, committees and other decision-making”*.

Por último a 6ª tipologia *“collaborating with the community – identifying and integrating resources and services from the community to strengthen and support schools, students and their families”*. Na tipologia que acabo de referenciar é possível de incluir a ligação com a comunidade e outras escolas. Sendo possível caracterizar a mesma em serviços de saúde, segurança, bem-estar e oportunidades culturais. A mesma caracteriza-se por uma reciprocidade de aprendizagens e conhecimentos entre ambos (crianças e comunidade).(pág. 4-14). As orientações curriculares concordam ao demonstrarem a positividade desta ligação para as crianças e a comunidade (adultos):

“influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças (...) tem efeitos na educação das crianças, e ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, pág. 138).

Oliveira e Marinho-Araújo (2010), apesar de referirem a tipologia de Epstein como a mais utilizada nas escolas, consideram que a mesma está muito focalizada nos familiares, deixando para a escola apenas a passagem de informações. As autoras referem:

“a ação dos pais é priorizada, seja diante de questões pedagógicas (ensino tutorial em casa ou na escola, trabalho voluntário dos pais na escola e na sala de aula, apoio na realização de tarefas, trabalhos e atividades de aprendizagem) ou de questões políticas (pais com poder deliberativo na escola, participando e influenciando a tomada de decisões). Os modelos pouco se referem às ações da escola e dos professores no sentido de promover a relação família-escola; tais ações são referidas somente nas ocasiões em que cabe à escola informar aos pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e de progressos e dificuldades dos filhos.” (2010).

É imperativo perceber que nem todas as famílias criam/têm uma relação igual com a escola, por diferentes motivos, e nós como futuros profissionais e profissionais não podemos nem devemos estar à espera que todos os pais/familiares se envolvam da mesma forma, pois a disponibilidade, capacidade intelectual e vontade das crianças não é a mesma. Tal como Lareau (1987) conclui, citado por Bhering e Siraj-Blatchford (1999)

“que a diferença entre as classes sociais é uma variável forte, que influencia o processo de envolvimento dos pais. Classe social é, sem dúvida, um fator relevante para a relação família-escola, mas não é, e nem pode ser, o determinante da inexistência do contato entre eles. Não podemos desprezar o fato de que na comunidade de pais encontraremos diversos backgrounds e por isso os pais executarão tarefas de maneiras diferentes e menos ou mais complexas.” (pág. 212).

Importa referir que a tipologia de Epstein foi aquela em que me baseei para as diferentes classificações, pelo facto de ser a mais utilizada pelos autores ligados à temática das interações entre a escola e a família. Deste modo, esta tipologia é também utilizada em diferentes países pelas suas escolas, mas cada um(a) faz a sua apropriação, usando sempre a classificação de Epstein como base.

No entanto é necessário que os profissionais estejam aptos a sugerir diferentes modos de promoção desta relação, tal como desenvolvo no ponto 2.3. do presente capítulo.

2.3. Problemas e estratégias de intervenção no âmbito da relação escola-família

Pude até agora referir o quão benéfica é a relação entre a escola e a família. Ambos os lados podem retirar pontos positivos da mesma para a compreensão da família e da escola, assim como por promover um melhor rendimento escolar para a criança.

No entanto existem ainda um conjunto de problemas que precisam de ser ultrapassados através de estratégias que preconizem um respeito mútuo e um caminho em parceria. A escola, segundo Hill & Taylor (2004), associa *“status, ethnicity, and cultural background, and other parental characteristics”* ao tipo de envolvimento das famílias. (pág. 162) Na perspetiva das mesmas autoras, as escolas consideram que deve ser a família a ajustar-se aos preceitos e modelos das escolas, de outro modo apenas se promovem “disparidades escolares” (Saraiva e Wagner, 2013, pág. 740).

Contudo é necessário reforçar a ideia de que não chega apenas envolver, mas sim dar significado a esse envolvimento. Epstein (1988) nos estudos que desenvolveu, citada por Cavalcante (1998), afirma: *“o envolvimento das famílias, não assegura o estabelecimento de uma real parceria (...) colaboração é mais do que envolvimento dos pais em atividades escolares, é acima de tudo, uma atitude da escola”* (pág. 156).

Os estudos realizados por Lewis & Forman (2002) e Villas-Boas (s.d), analisados por Saraiva e Wagner (2013), reparam que a maior parte das vezes, os problemas existentes nas relações entre as duas estruturas (escola e família) advêm de conjeturas sociais e económicas.

Laureau (1987), analisado por Bhering e Siraj-Blatchford (1999), concorda ao referir que os professores, sujeitos aos estudos realizados por Lewis & Forman (2002), demonstram ter mais atenção aos pais de classe média com graduações altas. Saraiva & Wagner (2013) a perspetiva dos professores que consideram que os familiares que *“possuem competência científica semelhante à sua, são mais esclarecido, estão atentos à criança e conhecem a importância do processo de escolarização”* (pág. 741).

Por outro lado, os mesmos autores, demonstram que os professores desvalorizam as famílias com condições socioeconómicas baixas como sendo aquelas que não têm formação suficiente para ajudar os seus filhos, nem os guiar na escola. O mesmo é comprovado por Saraiva e Wagner (2013), após analisarem estudos realizados por Cavalcante (1998). Polonia & Dessen (2005) e Ribeiro & Andrade (2006), citados por Saraiva & Wagner (2013), quando percecionam que este “tipo” de famílias menos favorecidas

“não estão preocupadas com os seus filhos, adotando uma postura negligente e pouco participativa. (...) não têm nada a contribuir para o currículo escolar, por não terem formação educacional destacada, sendo que a sua participação deveria centrar-se em comparecer às reuniões e entregas de boletins” (pág. 741).

Hill & Taylor (2004) consideram no entanto que as crianças que mais beneficiariam desta relação seriam aquelas que a têm mais dificultada.

Diferentes autores realçam, por consequência, que esta relação se torna numa constante troca de culpas e responsabilidades ao invés de ações partilhadas e adequadas a cada família e escola.

Outro dos fatores que parecem dificultar as relações entre a escola e as famílias de frágeis níveis socioeconômicos é a percepção por parte dos professores que a origem dos problemas dos alunos está na família. Prova disso são os estudos realizados por Villas-Boas (s.d.), analisados por Saraiva e Wagner (2013), que dão como pontos de origem dos problemas dos alunos, na perspectiva dos professores, o *“ambiente familiar, em função do desinteresse dos pais, da falta de apoio e valorização dos deveres escolares, de não imposição de regras, do desinteresse e ausência de envolvimento (...) encaram a escola como um depósito de crianças”* (pág. 743). Ou por outro lado, sendo percebido pelas perspectivas dos professores do estudo de Saraiva e Wagner (2013), certas famílias delegam na escola a passagem de hábitos de estudo em casa, do sono e de responsabilidade.

Noutro caso entramos numa questão de “clientismo” (Saraiva & Wagner, 2013), onde os clientes são as crianças, a empresa é a escola e por forma a esta última sobreviver é necessário por vezes reavaliar as suas ações de forma a manter o cliente. Parece-me que acontece já em casos extremos senão em todo o tipo de instituições.

Deste conjunto de relações conturbadas, vários autores identificam um conjunto de problemas que são criados pelas famílias ou pelas escolas/professores.

O primeiro problema é a descrença nas famílias, devido ao baixo nível socioeconómico que por sua vez consideram significar um mau rendimento das crianças e pouco envolvimento. Culpando os pais/familiares pelos problemas ou pouco rendimento escolar das crianças. (Cavalcante, 1998; Swap 1992; Saraiva e Wagner, 2013). Comprovado pelas palavras de Cavalcante (1998) ao afirmar que *“Muitos acreditam que crianças que vem de famílias “disfuncionais” ou “carentes são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já predeterminado na sociedade”* (pág. 154).

Um segundo problema que emerge nas relações escola-família é o fato das escolas considerarem que a comunicação deve partir das famílias, por ser seu o principal interesse. (Cavalcante, 1998 e Saraiva & Wagner, 2013). No entanto autores como Bhering & Siraj-Blatchford (1999) e Oliveira & Marinho-Araújo (2010), discordam tendo como opinião que esta relação deve partir da escola e dos professores por serem estes qualificados nesta questão. Tal é possível de perceber pelas palavras de Caetano (2004), citado por Oliveira & Marinho-Araújo (2010), ao afirmar que *“transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação”* (pág. 103).

O terceiro problema, dado pela perspectiva dos pais, é caracterizado pela falta de recurso (tempo e transportes) que muitas vezes inviabilizam mais deslocações à escola ou participação em determinados momentos. (Cavalcante, 1998; Hill & Taylor, 2004 e Lewis & Forman, citados por Saraiva & Wagner, 2013).

O quarto problema identificado, também notado pelos pais, são as dificuldades de comunicação. As mesmas caracterizam-se por diferentes fatores, a (insensibilidade com situações familiares, como por exemplo da harmonia familiar ou outro tipo de problemas que influenciam o estado psicológico da criança. Outro fator é o uso de linguagem não acessível a todos, provocando uma barreira na compreensão do que é pedido ou comunicado, acabando por ficar sem efeito; por fim o uso de meios de comunicação para passagem de informações da escola, de comportamentos e nunca de que forma é que os mesmos podem ajudar. (Cavalcante, 1998; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010 e Bhering & Nez, 2002).

Como quinto problema é possível intitular as memórias dos pais, nomeadamente as negativas, relativamente à vida escolar; influências familiares menos felizes e um marcado sentido de inferioridade em relação ao professor. (Cavalcante, 1998; Hill & Taylor, 2004 e Saraiva & Wagner, 2013). Taylor, Clayton, & Rowley, in press, citados por Hill & Taylor (2004) completam:

“Parents’ own experiences as students shape their involvement in their children’s schooling (...) the parent’s memories of his or her own school experiences are likely to become reactivated and may influence how the parent interprets and directs the child’s school experiences. Memories of supportive school experiences are likely to enhance parents’ involvement and comfort interacting with their children’s school.” (pág. 162).

O sexto problema, apenas identificado por Cavalcante (1998), refere-se à perspectiva dos professores quanto ao pouco tempo que existe na escola dedicado ao lecionar dos conteúdos e que não resta o suficiente para a dispensar aos familiares. *“(...) a comunicação com os familiares geralmente não é vista entre professores como uma prioridade na sua tarefa de ensinar”* (pág. 155). Hill & Taylor concluem através dos seus estudos que *“teachers have little time or resources to devote to promoting parental school involvement, and some parents are simply hard to reach”* (pág. 163).

Cavalcante (1998), denota como mais um motivo problemático o facto de considerar que os professores não têm formação suficiente para saber lidar da melhor forma com esta vertente relacional aquando da existência de dificuldades. *“Infelizmente*

esta área tem sido deixada de lado pelos cursos de preparação de professores, criando insegurança entre estes profissionais para lidarem com problemas que envolvam a famílias dos seus estudantes” (pág. 156).

Como oitavo e nono problemas a referir, Swap (1992), citado por Cavalcante (1998), nomeia-os como sendo resultado das atividades que são entregues aos pais serem apenas secundárias (funções que pouco influenciam a aprendizagem das crianças e que promove frustração e isolamento por parte dos pais) e existirem mudanças demográficas (pobreza, qualidade de vida, falta de casa, condições de saúde e higiene). Quanto às atividades, o autor acredita que desse modo, e por falta de hábito dos professores em partilhar as suas funções, os familiares acabam por se sentirem *“frustrados e isolados”* (pág. 156). As mudanças demográficas são identificadas pelo autor como sendo *“o aumento da pobreza, o declínio da qualidade de vida; a falta de moradia e condições mínimas de saúde e higiene”* (pág. 156) que por sua vez não facilitam a relação entre a escola e a família. Hill & Taylor (2004) reforçam:

“Poverty exerts direct effects on parents’ mental health and self-perceptions through increased stress resulting from the struggle to make ends meet. Poverty also has indirect effects on children’s early school outcomes because its adverse effects on parents are in turn associated with lower parental involvement in school.”(pág. 163).

O décimo problema a mencionar prende-se com a disparidade entre aquilo que são *“as estruturas educacionais ultrapassadas”* e *“dinâmicas sociais e necessidades dos alunos”* (Cavalcante,1998, pág. 156). Causadas pelo uso de tradições nas relações que em nada se adequam aos tempos, necessidades, realidades dos dias e das crianças/alunos de hoje, como por exemplo no contínuo uso como meio de comunicação os recados, bilhetes, circulares, entre outros (Swap 1992 e Bherin & Nez, 2002).

O décimo primeiro problema a referir prende-se com o estado psicológico dos familiares mais diretos como a mãe, que Hill & Taylor (2004) consideram ser fator predominante no envolvimento ou não das mesmas nas rotinas escolares.

“Apart from demographic factors, parent’s psychological state influences parental school involvement. Depression or anxiety present barriers to involvement in schooling. Studies consistently show that mothers who are depressed tend to be less involved than nondepressed mother’s in preparing

young children for school and also exhibit lower levels of involvement over the early years of school.” (pág. 162).

Outro problema a denotar, que se relaciona de certa forma com o anterior, prende-se com a autoestima dos familiares, nomeadamente dos pais. A mesma pode determinar pouco envolvimento da escola. *“Self-perceptions also affect parents’ school involvement. Negative feelings about themselves may hinder parents from making connections with their children’s schools. Parents’ confidence in their own intellectual abilities is the most salient predictor of their school involvement.” (Hill & Taylor, 2004, pág.163).* (Saraiva & Wagner, 2013).

A perspetiva, destes últimos dois problemas aqui nomeados, prende-se com o foro psicológico que, tanto Hill & Taylor (2004) como Oliveira & Marinho-Araújo (2010) reforçam ser um fator importante de grande importância no que toca a uma boa ou má relação entre a escola e a família. Oliveira & Marinho-Araújo (2010) afirmam até que quanto *“ ao enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores das duas instituições.” (pág. 102).* No fim completa com o destaque para dois aspetos principais que cita de Oliveira (2002) *“1. a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2. a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral” (pág. 102).*

O décimo terceiro problema a indicar é o facto de os pais considerarem que pela sua presença assertiva vão retirar a independência e autonomia das crianças. (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999 e Xu, 2002). Uma das filosofias de Epstein (1990) relativa à sua teoria das esferas sobrepostas, citada por Bhering & Siraj-Blatchford (1999), refere que por parte dos pais existe:

“um certo desinteresse em se envolver com a educação escolar, pelo simples fato de acreditarem que não estão dando a oportunidade para os filhos se tornar independentes. Acreditam que a escola oferece às crianças a oportunidade de se tornarem gradativamente mais independentes, mais confiantes na própria capacidade e, conseqüentemente, mais maduros” (pág. 201).

Por último importa referir que tipo de estratégias sugerem os autores como forma de ultrapassar os problemas e desafios supracitados, focando a minha atenção em Cavalcante (1998).

O referido autor, sugere que sejam criadas atividades mas depois de terem sido ouvidos os pais e as crianças, no que acham ter mais interesse e que responde melhor às necessidades de todos. Desse modo o contexto escolar deve ter sempre em atenção o que realmente importa para as crianças e as suas famílias, nomeadamente em questões de necessidades e interesses. Notando que uma das necessidades dos familiares se prende com as horas de atendimento serem ou não acessíveis. (Cavalcante, 1998)

Outra estratégia seria abrir um caminho de comunicação que seja perceptível por todos, através de uma linguagem clara, havendo a preocupação de saber se todo compreenderam, não deixando cair este meio. *“deve-se evitar o uso de jargões e linguagem rebuscada, cuja função pode ser somente de intimidação, criando uma distância difícil de ser ultrapassada”*. (pág. 157).

A outra estratégia será pedir que os familiares enviem de volta sugestões e preocupações, concebendo um meio de comunicação onde não se envie apenas informações sobre aproveitamento curricular ou comportamentos.

Devem também, como estratégia, ser criadas oportunidades para os familiares demonstrarem as suas capacidades e habilidades, de forma a que as possam ultrapassar de forma razoável. Mas acima de tudo de forma a dar significado a essas mesmas participações.

Importa também que participem nos diferentes processos de tomada de decisão, ao que o autor conclui “que este engajamento pode encorajar os pais e estudantes a saírem de um estado de alienação” (pág. 157) e desse modo faze-los perceber que são capazes e capacitados de participar nas comunidades escolar e social.

O autor refere ainda a importância da formação ou parceria do professor por exemplo com psicólogos por forma a estar apto e treinado na área da comunicação e relação entre a escola e a família. (Cavalcante, 1998; Olympia, Sheridan & Jenson, 1994 e Christenson, Rounds & Gomey, 1992, ambos citados por Cavalcante 1998).

Após a revisão de literatura realizada para este tópico, considero que deveremos (como profissionais) ter em conta as condições socioeconómicas das famílias em atenção, não no sentido de as despromover, mas de as apoiar de forma mais adequada. Muitas das vezes os familiares sentem-se incapazes de ajudar as crianças nos trabalhos que vão para casa ou em projetos que tenham que realizar, criando uma certa insegurança e menos envolvimento.

Acredito que a relação entre ambos deve ser iniciada pela escola, tendo em conta que são os responsáveis pelo espaço escola que tem regras (de entrada; saída;

funcionamento e gestão) que por sua vez se torna numa barreira intransponível. Cabe ao educador/professor abrir esse espaço, tornando-o familiar para todos os envolvidos na educação das crianças.

No entanto considero de extrema importância a existência de formação ao nível da temática nos currículos universitários, pois muitos dos profissionais das instituições cuidam da relação escola-família por conhecimentos básicos e não específicos. Assim como de despende algum tempo, desde início, a conhecer cada família. Tentando perceber como esperam que seja a relação entre ambos os contextos (escolar e familiar), os seus receios na etapa em que estão e o que gostavam e não gostavam que as suas crianças vivessem.

3. As conexões entre a escola e a família na prática de ensino supervisionada

3.1. Caracterização dos contextos institucionais

O Agrupamento de escolas Manuel Ferreira Patrício de Évora tem na sua constituição as duas instituições nas quais realizei as Práticas de Ensino Supervisionada. Como tal iniciarei este capítulo com as caracterizações do agrupamento em geral e posteriormente de cada uma das instituições.

O referido agrupamento situa-se na freguesia da Malagueira, considerando a área urbana, localiza-se na zona considerada Cidade Extramuros, incluindo vários bairros: Cruz da Picada, Sta. Maria; Malagueira, Fontanas, Alto dos Cucos, Escurinho; vila Académica, Espadas, St. Antonico, Tapada do Ramalho, Sta. Catarina; Vista Alegre; Torregela, Sr.^a da Glória, António Sérgio, Três Bicos, Horta da Porta e Villas da Cartuxa. A aldeia de Valverde, apesar de pertence a outra freguesia, está incluída no agrupamento.

A presente freguesia, Malagueira, é bastante populosa com realidades ao nível, económico, social e cultural, bastante diversificadas. Refletindo em alguns casos, realidades bastante opostas ao em questões económicas.

O agrupamento de escola Manuel Ferreira Patrício é considerado agrupamento vertical, por conter jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º Ciclos. Deste modo as escolas distribuem-se pela freguesia da Malagueira, tanto e áreas urbanas como de transição, incluindo também a freguesia de Nossa Senhora da Tourega.

Este agrupamento foi criado em 2004 por proposta da Direção Regional de Educação do Alentejo. Por sua vez, a escola sede (EB1/JI da Malagueira) foi também inaugurada no mesmo ano e passou a estar incluída no agrupamento de escolas nº1 da Malagueira. Mais tarde, foram criados os mega agrupamentos de escolas, onde o mesmo não foi incluído por pertencer a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (classificação governamental) e ter um Contrato de Autonomia.

O agrupamento Manuel Ferreira Patrício, responde com todos os seus projetos, ações, programas e modos de trabalho, por forma a diminuir o abandono e desinteresse escolar. A realidade é que as crianças que compõem o agrupamento, são de uma grande assimetria cultural e social. A envolvente familiar é grande parte composta por adultos de baixo nível académico. Foi criado um projeto educativo nomeado de “A Bússola, orientação em autonomia” com vista a privilegiar a integração, transversalidade,

princípio da contextualização e promovendo uma ligação entre diferentes redes de parceiros.

O Projeto Educativo do Agrupamento tem como objetivos “estratégicos”:

“Valorizar o saber e o conhecimento, fomentando a aquisição de competências essenciais; Promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem; Promover valores de cidadania ativa e participada; Promover a literacia e valorização da Língua Portuguesa no desenvolvimento de projetos; Promover a Educação para a saúde; Fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e saberes; Promover a inclusão e o respeito pela diferença; Promover uma cultura de colaboração interna e externa; Adaptar respostas educativas ao contexto socioeconómico, político e cultural.” (2013-2017, pág. 5).

Os objetivos acima referidos transparecem de alguma forma, mesmo que indiretamente, espaço para a participação das famílias e da comunidade nas aprendizagens das crianças, bem como o respeito pela diferença (um dos problemas identificados anteriormente). Tal como é possível de observar na promoção do sucesso educativo respeitando as diferenças, ou por exemplo no fomentar de um trabalho colaborativo que pode ser com a comunidade, promovendo uma partilha com os familiares. Mais expressa está a temática das conexões entre a escola e a família relativamente à *“promoção de uma cultura de colaboração interna e externa”*, podendo a mesma ser realizada com através ou para a família.

O projeto Curricular do Agrupamento apresenta como objetivos um conjunto de medidas educativas pedagógicas, orientadoras de uma linha de ação definida:

“ Situar a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e o 1.º ciclo como ciclo intermédio da educação básica; Promover estratégias de transição de um ciclo de estudos para outro, de modo a facilitar a passagem de uma fase à outra (J.I./1.ºCiclo; 1.ºCiclo/2.ºCiclo e 2.ºCiclo/3.º Ciclo) sem que se processem ruturas; Adaptar e adequar o currículo nacional às características específicas dos nossos alunos; Assegurar a articulação curricular sequencial e progressiva entre a educação Pré Escolar e os três ciclos do ensino básico; Definir modos estratégicos de atuação com vista a melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem; Promover práticas inclusivas de apoio e de acompanhamento de alunos; Promover medidas de apoio educativo para o acompanhamento e a recuperação de alunos com dificuldades de

aprendizagem e de integração; Promover a autoestima e confiança dos alunos, reforçando as suas expectativas face ao sucesso, mediante a implementação de estratégias de participação em decisões e projetos com significado e impacto real no quotidiano escolar” (2015/2016, pág. 4).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício tem como indicadores de sucesso/insucesso na temática das famílias:

“Valor da tarefa (desvalorização da importância da escola pelas famílias); Expetativas baixas ou elevadas dos Pais/EE relativamente à escola; Desinvestimento dos Pais/EE na educação dos seus filhos; Falta de assiduidade /pontualidade; Pais/ Encarregados de Educação pouco ou nada escolarizados; Alunos oriundos da famílias carenciadas e disfuncionais; alunos em risco e exclusão social.” (2013-2017, pág. 3).

O mesmo propõe como estratégias de ação:

“Maior envolvimento das famílias na compreensão da importância da escola na vida presente e futura dos alunos; Reuniões com Pais/EE na vida escolar dos filhos; Valorizar os conhecimentos profissionais dos Pais/EE como transmissores de conhecimentos; Envolver mais os Pais/EE nas atividades do PT.” (2013-2017, pág. 3 e 4).

Construindo um ambiente estratégico, articulado, integrado e flexível, para que toda a comunidade se sinta envolvida na missão que considero bastante importante composta pela promoção/participação na educação de cada criança como indivíduo e como pertence de um comunidade.

O agrupamento, com vista a responder a tudo quanto se compromete (referido no parágrafo anterior), desenvolve: Projetos pedagógicos; Unidade de Ensino Estruturado (educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita; ensino bilingue para alunos surdos); Grupos de nível/Pares pedagógicos; Percursos Curriculares Alternativos (PCA); Projeto Integrado de Educação e Formação (PIEF); Assessorias Pedagógicas; equipa multidisciplinar do “Espaço com Tacto”; Oficinas de Pedagogia (ex.: construção de casinhas típicas do Alentejo em pequenas dimensões para programa futuro da junta de freguesia); Componente de Apoio à Família (CAF) e Atividades Extracurriculares.

Foram criadas algumas parcerias com vista a concretizar as atividades e projetos: Câmara Municipal de Évora; Centro de Saúde; APPACDM; Associação Chão de Meninos; CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; Instituto de Segurança Social (ISS) e Universidade de Évora.

O agrupamento está bastante presente na realidade e quotidiano das instituições, mantendo contacto semanal com as mesmas através da coordenadora pedagógica assim como vão havendo propostas de atividades às diferentes escolas que são executadas com interesse e empenho. Mostra-se ser um agrupamento que está sempre de portas abertas a receber as crianças e os adultos que o compõem, bem como aos projetos que sugerem.

Este agrupamento é composto por três jardins-de-infância: Manuel Ferreira Patrício, Cruz da Picada e Valverde; cinco escolas do 1º CEB: Manuel Ferreira Patrício, Cruz da Picada; Valverde, Sra. da Glória e Vista Alegre; e uma escola de 2º e 3º CEB: Manuel Ferreira Patrício. O agrupamento, no nível de educação Pré-Escolar tem um total de 165 alunos incluindo a turma de crianças, no 1º Ciclo um total de 516 alunos, no 2º Ciclo um total de 226, no 3º Ciclo um total de 144 e 19 alunos de PIEF.

O jardim-de-infância encontra-se inserido numa zona habitacional mas também de comércio e serviço (Centro de Saúde; Lar de Terceira idade, Farmácias, Posto da PSP; Junta de Freguesia; Escola de 1º Ciclo; Laboratórios de Análises; mercearias; Talhos; Cafés e entre outros). Neste bairro existem diferentes espaços verdes; piscinas públicas; circuitos de manutenção e entre outros. Deste modo a sua localização é bastante privilegiada, podendo usufruir de qualquer um dos locais (serviços e espaços) podendo fazer a deslocação a pé, desenvolvendo e fomentando a ligação com a comunidade. O espaço exterior também é para seu usufruto e é-lhes proporcionado ao longo do tempo o uso do mesmo, criando laços e comunicações.

O espaço exterior é bastante amplo, com brinquedos (escorregas, pontes e rampas, balancés), árvores, terra, plantas, caixas de areia e uma horta. Por vezes é incluído neste espaço: bolas de futebol, bolas balão; triciclos; blocos de construção; carrinhos e pás. Sendo que estas adicionais, penso que o exterior fica mais completo e interessante, levando até a que as crianças explorem objetos e produzam brincadeiras diferentes das habituais.

A Escola Manuel Ferreira Patrício é caracterizada no seu meio envolvente por uma zona urbana O meio envolvente à escola caracteriza-se por ser uma zona urbana e habitacional, com comércio, serviços e espaços verdes. As habitações são maioria prédios ou casas geminadas, em boas condições ao nível do exterior. As suas entradas

dão acesso direto à avenida Engenheiro Arantes e Oliveira, composta por uma quantidade considerável de estacionamento que facilita o deixar e buscar dos alunos. Os espaços verdes que circundam a instituição são compostos por terrenos baldios e a mais de 100 metros tem o Jardim e Parque da Malagueira. É ainda possível encontrar um conjunto de atividades económicas, como minimercados, cafés, lojas, restaurantes e papelarias. Quanto a indústrias, caracterizam-se por pequenas empresas de eletrodomésticos e na categoria de serviços públicos podemos encontrar bancos, farmácias, dentistas e clínicas. A alguns metros para o lado esquerdo é possível de encontrar o CCRA e para o lado direito as piscinas municipais de Évora.

Nas imediações da escola podemos ainda encontrar como meios de transporte, 3 autocarros com um máximo de 15min. entre si, com duas paragens a cerca de 100 a 200 metros e outra a 600 metros, tendo a possibilidade de táxis à porta. Os mesmos permitem um acesso rápido ao centro histórico e zonas circundantes e proporcionam acessos a uma comunidade mais distante quando necessário.

Deste modo a sua localização é bastante privilegiada, podendo usufruir de qualquer um dos locais (serviços e espaços) sendo possível fazer a deslocação a pé, desenvolver e fomentar também a ligação com a comunidade.

A Escola Manuel Ferreira, como sede do agrupamento, está preparada para os primeiros 4 níveis de ensino abarcados pelo Ministério da Educação, estando preparado para receber crianças desde os 2 anos até +/- os 15 anos. Esses 4 níveis de ensino são: educação Pré-Escolar; o 1º Ciclo; o 2º Ciclo; o 3º Ciclo e o PIEF (Projeto Integrado de Educação e Formação). A escola está preparada para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais, estando apta a receber crianças de Évora e arredores.

Os referidos níveis de ensino existentes na escola são apoiados por dois grupos de docência, pessoal docente e pessoal não docente. O pessoal docente é composto por 4 educadoras; 16 professoras de 1º Ciclo; 35 professores de 2º Ciclo; 33 professores de 3º Ciclo sendo que 14 professores pertencem a ambos os ciclos (2º e 3º) e 11 professores de Ensino Especial. O pessoal não docente é composto por 54 assistentes operacionais, 5 assistentes técnicos, 1 coordenador técnico, 1 coordenador operacional e 1 animadora socio cultural. Se é permitida uma análise, julgo ser necessário referir que considero serem poucas as assistentes operacionais de apoio às crianças e às salas de aula, tendo em conta que as mesmas não conseguem vigiar toda área exterior que compõe o exterior, assim como não se conseguem dividir igualmente no apoio às salas. Diversas vezes as crianças referiram que tinham medo de estar no recreio por terem

medo dos “grandes” e que as “senhoras” (assistentes operacionais) não estavam no sítio, o que se compreende já que o espaço é muito grande, a quantidade de pessoas que apoiam estes momentos é que é muito pouca.

A Escola Manuel Ferreira Patrício, um total de 76 crianças na educação Pré-Escolar, onde 3 pertencem a uma turma de Pré-Escolar de surdos. São 221 crianças em 10 turmas de 1º Ciclo (incluindo duas de surdos), 226 crianças em 13 turmas de 2º Ciclo (incluindo duas turmas de surdos), 144 crianças em 12 turmas (incluindo duas de surdos) e 19 alunos de PIEF. Face ao total de crianças, 75 estão inseridas em educação especial e 94 com Necessidades Educativas Especiais.

A escola em si tem um projeto de construção moderno, composto por 4 edifícios, sendo que 3 deles estão ligados por corredores que permitem a circulação e o transformam num único bloco, o 4º edifício é o pavilhão gimno-desportivo. A entrada para o recinto escolar é feita através de um portão que uma funcionária(o) abre ou fecha consoante o necessário. No entanto o necessário era caracterizado pela entrada só das crianças, pois os familiares não podem passar dos portões para dentro do recinto escolar, salvo exceções como: familiares das crianças de ensino pré-escolar; para carregamento de cartões ou reuniões com os professores (formais ou informais). A entrada dos familiares das crianças foi vedada a partir da segunda semana de aulas, até essa data os mesmos poderiam entrar até ao vão de escadas desde que fossem familiares de crianças do 1º CEB.

Dentro do bloco de três edifícios contíguos em forma de “U”, podemos encontrar corredores com salas em ambos os lados, principalmente onde se realizam as aulas (1º andar), e em alguns casos apenas de um lado. As paredes são pintadas de cores pastel, as janelas são grandes, permitindo uma boa entrada de luz natural e com bom isolamento. Grande parte das salas fazem par com mais uma, estando unidas por uma terceira sala, denominada de “zona suja”. A mesma serve de espaço de apoio para os momentos de expressão plástica e de apoios com a restante equipa pedagógica. Neste mesmo piso encontram-se todas as salas de aulas dos 3 Ciclos de aprendizagem, assim como: os departamentos de ciclos, anfiteatro; porta de elevador; salas de apoio do ensino especial, sala da diretora, biblioteca, salas dos docentes e não docentes e alguns serviços administrativos.

3.2. Contexto Pré-Escolar

A relação entre famílias e o jardim-de-infância

A família tem um papel fundamental quer na integração da criança na instituição, quer no seu desenvolvimento. A relação com os pais e encarregados de educação e outros familiares das crianças baseia-se essencialmente num contacto afável, diário e informal, nas horas de chegada e partida das crianças, para além do horário de atendimento semanal definido em reunião geral. (Plano de atividades de grupo – sala B, 2014/2015, pág. 35)

O projeto curricular da instituição, em acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e o estatuto dos Jardins de Infância, mostra a sua atenção na relação que deve existir entre a instituição e as famílias. Tendo como objetivos promover uma adequada articulação:

- “- Contribuir para uma melhor adaptação da criança ao Jardim de Infância*
- Partilhar informações sobre todos os aspetos relacionados com o seu desenvolvimento*
- Permitir a continuidade dos hábitos da criança na escola, no que se refere à alimentação, higiene e outros comportamentos sociais*
- Estabelecer o diálogo e a confiança entre a equipa educativa e as famílias*
- Estimular os pais a acompanhar e intervir ativamente no Projeto Educativo e nas atividades realizadas no Jardim de Infância*
- Promover o conhecimento em relação às atividades e rotinas do Jardim de Infância*
- Colaborar na recolha e angariação de materiais sobre diferentes temáticas*
- Estimular a participação ativa dos pais em reuniões de pais e outros momentos a eles dedicados;*
- Estimular a participação dos pais no acompanhamento de situações relacionadas com o desenvolvimento da criança”* (Projeto Curricular, 2014/1015, pág. 12/13)

O contexto familiar das crianças é diversificado. Existem crianças pertencentes a famílias mais desfavorecidas devido ao seu baixo nível sócio financeiro e crianças com um nível mediano. Deste modo, onze das crianças têm subsídio social escolar o que

significa que têm um rendimento económico reduzido. Dezassete famílias solicitaram o prolongamento de horário através da componente de apoio à família. Esta caracterização permite justificar a dificuldade que alguns familiares tinham em comparecer mais vezes ou mais tempo no jardim-de-infância.

As interações entre o Jardim-de-Infância e as famílias foram potenciadas pela exposição de informações em placares nas paredes, em contactos formais e informais (no início e/ou final do dia), assim como pela participação dos familiares em atividades desenvolvidas na instituição.

Existe na instituição, junto à porta de entrada para o refeitório, um placar de madeira com vitrina de vidro onde são expostas as ementas semanais e algum tipo de programas do agrupamento e da cidade.

Na sala é possível de encontrar um placar grande que expõe todo o tipo de informações que permitem aos pais/familiares perceber as rotinas das crianças, ao nível semanal, mensal, de tarefas, de forma detalhada. O mesmo é composto pelo calendário mensal, onde são marcadas algumas atividades e datas festivas; planificação semanal, em grelha detalhada a computador e outra feita à mão com as ideias principais e as presenças das crianças. Outra forma de comunicação com os pais das crianças em que dei continuidade ao trabalho da educadora, foi o de expor nas paredes e no corredor os trabalhos executados pelas crianças, podendo assim de forma formal e informal, comunicar com os pais e ficando estes a conhecer os trabalhos dos seus filhos. No entanto por se encontrarem ambos os locais dentro do pavilhão antigo e por questões logísticas, apenas eram visualizados de manhã e caso chegassem depois das 9h da manhã.

No início da minha prática de ensino supervisionada sentia-me um pouco envergonhada na interação com os pais das crianças, no entanto com o passar do tempo fui conquistando um espaço que penso ter sido baseado em respeito e comunicação. Deste modo foi possível criar uma relação com cada família em particular, podendo conhecer cada uma em particular e ajustar a minha prática às suas necessidades. Grande parte dos familiares, uns mais do que outros, sempre se mostraram bastante comunicativos, interessados no meu percurso, no que realizava com o grupo de crianças e disponibilizaram-se sempre para o que fosse necessário. Por vezes partia dos pais quererem ver/saber o que tinham realizado as crianças durante o dia ou perceber algum assunto que tinha sido comunicado, outras vezes partia de mim a pedido das crianças ou depois de conversado com as crianças. Reforçava muitas vezes atitudes positivas que as

crianças tinham na sala e em relação às atitudes menos boas tentava resolvê-las com as crianças no momento e em contexto.

Outra forma de comunicar com os familiares, dentro ainda do mesmo género, que está prevista no plano de atividades do grupo, e que pude assistir a uma, são as reuniões trimestrais, com o objetivo de serem discutidas e avaliados assuntos relativos às crianças. No que se refere a avaliação formativa das crianças, a mesma realiza-se no final de cada período letivo e assume duas formas, entrega da ficha informativa da avaliação e visualização por partes dos encarregados de educação dos trabalhos dos seus educandos.

As atividades planeadas que puderam ter a participação dos pais foram acontecendo de forma bastante entusiasta, estando grande maioria relacionadas com celebrações de dias festivos ou com o projeto. Essa mesma participação é descrita de forma mais detalhada no ponto seguinte nomeado de práticas de interação jardim-de-infância-escola.

Os familiares das crianças mostraram-se sempre envolvidos, perguntando constantemente se era necessário alguma coisa como materiais novos ou de desperdício; preocupados em perceber se estava tudo bem com as crianças e com os adultos; aderentes às celebrações, mesmo que algumas fossem particulares da instituição (como foi o caso da festa do pijama); participativos, marcando presença como família nuclear e alargada e através de ideias, tempo e capacidades; confiantes e respeitadores do trabalho dos profissionais.

Por forma a caracterizar o envolvimento deste conjunto de pais/familiares/comunidades, passo a utilizar a tipologia criada por Epstein, caracterizada por 6 tipos, tal como refere Bhering e Siraj-Blatchford (1999). Ao longo da referência às tipologias, relembrei o que caracteriza cada uma de forma a ser mais fácil o entendimento. Para a construção desta secção e caracterização desta tipologia, foram utilizadas as respostas obtidas no questionário e as notas de campo realizadas ao longo da PES.

O tipo 1, nomeado de parenting (“parentalidade”), caracteriza-se pela ajuda dada pela escola às famílias, no que toca às necessidades das crianças, compreender as mesmas, perceber o seu desenvolvimento (saúde, nutrição, segurança). Neste âmbito, a instituição desenvolveu, com o apoio de enfermeiras e higienistas, algumas ações com os pais/familiares, sobre a temática da saúde. Mais tarde as crianças junto com as

educadoras desenvolveram projetos sobre alimentação saudável e envolveram os pais nos momentos de socialização. Estas ações demonstram a preocupação por parte da instituição em dar um apoio aos pais com estratégias e ferramentas de forma a que em conjunto possam promover qualidade de vida das crianças. Outro fator a referir e que caracteriza este tipo 1 de envolvimento é as responsabilidades que estão inerentes e devem ser iniciadas na família, como é o caso de alguns valores de cidadania. *“Families also are responsible for teaching their children the attitudes, behaviors, beliefs, customs, traditions, talents, and skills that are unique to and value by the family, apart from the school curriculum”* (Epstein & Sanders, 2002, pág.418). A noção, de que esses valores devem ter origem no contexto familiar, é comprovado pela resposta dada à segunda questão do questionário (apêndice A, pág. 116), quando afirma: *“e principalmente perceber que a educação começa em casa, não culpamos o pessoal docente e não docente por tudo o que de errado os nossos filhos fazem”*. Deste modo é possível concluir que o tipo 1 de envolvimento criado por Epstein existe na instituição.

O tipo 2, referente à comunicação, seja no sentido escola-família como vice-versa, em muito se interliga com o tipo 1, pelo facto de ser necessário primeiro a comunicação entre ambos para que decorra toda a parceria que nota necessária no restante percurso. Um dos exemplos, que demonstra o respeito pela escola, regras e profissionais é as horas de chegada das crianças à instituição, que sempre que os pais preveem um atraso, uma ausência, ligam para a escola a avisar. *“parents play a key role in helping students get to school on time every day”* (Sanders & Epstein, 1998, pág. 10). Esta correspondência passa também pelas informações sobre o desenvolvimento dos filhos, das avaliações, projetos curriculares, rotinas e planificações. Um exemplo desta comunicação é a constante preocupação em manter conversas com os familiares, tal como foi alvo de uma nota de campo de dia 24/04/2015:

“ Conversas com as famílias – Hoje optei por ficar até mais tarde na instituição e permanecer no recreio junto das crianças para poder observar um pouco melhor como é o final do dia delas, quem os vem buscar e poder conversar um pouco com os mesmos. Foi até bastante positivo, porque pude apresentar-me à mãe da M.L.(4:10), já que apenas conhecia o pai e a irmã mais nova. Assim como pude contar à mãe do Samuel as conquistas do mesmo em relação à matemática, contando-lhe o mesmo que escrevi nas notas de campo. Aproveitámos ainda para combinar melhor o dia seguinte.”. (Caderno de formação, dia 24.04.2015).

Logo no início do ano letivo os pais têm acesso ao projeto curricular, são aprovados horários em conjunto, e ao longo dos diferentes períodos existem diversos momentos de troca de impressões, e em três particulares (reuniões de final de período) é entregue a avaliação das crianças.

O voluntariado “volunteering” é o tipo 3, e como já pude referir o mesmo é algo que ocorre em grande escala nesta instituição e falo particularmente no grupo com quem fiz a prática de ensino supervisionada. A vinda de três mães contar histórias; a ajuda de outra a arranjar cartões grandes para um projeto que se estava a desenvolver; a ajuda de uma mãe com fruta para se fazer um gelado para as crianças, são três exemplos. Mostram-se serem famílias com interesse e gosto em participar, sempre que podiam e referindo que era possível mais, questionando várias vezes o que estava planeado para os dias das crianças e que de que forma poderiam ajudar. Assim como o facto de virem às celebrações (dia do pai, da mãe, da saúde e mobilidade) é uma forma de voluntariado, estão a dar o seu tempo, tal como afirma Sanders e Epstein (1998). Esta participação surgia de ambos os lados, tanto tinha início pela parte da família que questionava se era necessário alguma coisa, como surgia da parte do jardim-de-infância que incentivava este tipo de participação.

O tipo 4, nomeado de aprendizagem em casa, na fase e idade que caracteriza o grupo, tal não acontece de forma formal, pois no entanto existem programas que os familiares fazem com os(as) seus(uas) filhos(as) que são na sua totalidade experiências e aprendizagens. Não que as mesmas ocorram como prolongamento de algo da instituição. Os fins de semana são sempre tempo de conhecer locais novos, acampar, conhecer cidades e aldeias, frequentar barragens, aprender a pescar, entre outros, que aproveitadas durante a semana como tema de conversa, trazem sempre muitas aprendizagens. Muitas das crianças, quando chegavam à escola depois do fim de semana mostravam os seus novos conhecimentos: como nomes de peixes e de instrumentos de pesca; espaços como o oceanário de Lisboa, os transportes necessários para chegar ao mesmo, a localização na cidade de Lisboa; barragens e o funcionamento das mesmas e a sua ligação, entre outros.

A tomada de decisões, tipologia 5 de Epstein, é um hábito nesta instituição, que começa logo no início do ano letivo, pois os familiares (em reunião com a direção do agrupamento, autarcas e pessoal docente da instituição) participam na criação dos

horários, na formulação dos projetos, tendo voz na organização de atividades. No entanto, talvez tenham mais voz apenas neste momento, o início do ano letivo.

Deste, continuando ainda com a tipologia de Epstein, a relação com a comunidade, composta por esta tríade, encaixa no tipo 6 nomeada de Colaboração com a Comunidade. A interação com a comunidade e conseqüentemente com o meio envolvente é bastante benéfica para o desenvolvimento das crianças e para a própria comunidade. O contacto com o espaço envolvente da instituição enriquece as crianças. Ao longo da minha prática de ensino supervisionada foram algumas as saídas que realizámos com as crianças, e estas mostravam sempre bastante interesse e entusiasmo. A comunidade é um recurso que deve ser utilizado na sua totalidade, já que a variedade de serviços comerciais e comunitários são ricos de aprendizagens. Deste modo tentei, sempre que possível que fosse feita esta ligação com a mesma, através dos transportes Trevo, a biblioteca Pública de Évora e a da EB1/JI da Cruz da Picada, a Junta de Freguesia da Malagueira em união com a Horta das Figueiras, parque infantil da Cruz da Picada, campo de jogos da Cruz da Picada, gráfica no Parque Industrial. Assim como fizemos contacto com diferentes pessoas que nos proporcionaram momentos de aprendizagem muito importantes, como foi o caso da Margarida Junça (contadora e escrita de histórias), Luís Romano (ilustrador), Sr. João (Jardineiro – dia da árvore), higienistas do centro de saúde local.

“Encontro com ilustrador

Em conversa com Margarida Junça contei-lhe que o grupo de crianças tinha curiosidade sobre como eram feitas as ilustrações e que tinham pedido para falarem com um ilustrador. Ao qual a Margarida me respondeu que conhecia a pessoa ideal que o iria contactar e que seguiriam juntos até à instituição.

Como tal foi combinada a estreia da parceria de ambos no jardim de infância da cruz da picada para os meninos da sala B. Pela primeira vez a Margarida ia contar uma história acompanhada por um amigo e ainda mais ilustrador, e pela primeira vez o ilustrador Luís Romano ia ilustrar uma história à medida que ouvia. A ansiedade por parte dos dois era notória, era um desejo que ambos tinham mas que nunca tinham concretizado.

Quando chegaram à instituição já tinham uma folha, um cavalete, canetas de feltro grossas e finas de todas as cores, cadeiras e um público expectante pela novidade e pelo saber.

Enquanto a Margarida preparou o grupo para o início de uma história, foi conversando com eles sobre tinha conhecido aquele rapaz que estava ao seu lado e perguntou-lhes se eles sabiam como ele se chamava. Responderam entusiasticamente que se chamava Luís, o que o deixou feliz, e depois de uma pequena pausa disseram o apelido Romano, e aí soltou um riso de nervosismo e sentiu-se feliz por tanto conhecimento e dedicação.

A Margarida contou uma história sobre uma pulga e um piolho, que ao mesmo tempo era cantada e tocada a guitarra. No fim pediram-lhe para responder a algumas perguntas.” (Caderno de Formação, dia 6.05.2015)

Deste modo a influência não vem só da escola ou da família, mas também do meio que rodeia:

“influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças (...) tem efeitos na educação das crianças, e ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, pág. 138).

No ano em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionado, a instituição esteve associada a uma escola de cursos vocacionais, deste modo criou uma parceria em que desde as últimas semana de Maio até ao final de Julho a instituição esteve a receber cerca de 6 jovens estudantes de cursos vocacionais. Esta é também uma forma de fazer ligação com a comunidade, um tipo de atividade do tipo 6.

Ainda na caracterização da tipologia 6, importa referir que o Jardim de Infância está aberto a colaborar com a EB1/JI da Cruz da Picada em todas as atividades que possam ser partilhadas, algumas incluídas no Plano Anual de Atividades desde início. A mesma disponibilidade mantém-se na colaboração com os outros dois Jardins de Infância do Agrupamento, elementos da Junta de Freguesia e outros parceiros (Biblioteca Pública, Câmara Municipal, Associação Desportiva e Recreativa Sta. Maria Fontanas).

Está também aberto a possíveis colaborações no âmbito do Agrupamento de Escolas da Malagueira, no qual este estabelecimento está inserido, mantendo a preocupação de divulgar a realidade do pré – escolar aos níveis de ensino seguintes através de uma colaboração mais estreita e recíproca. Como foi o caso da celebração do

dia do patrono e do agrupamento com a criação de bonecos que representassem as crianças para colocar na escola sede, Escola da Malagueira.

Procura ainda colaborar com as Autarquias Locais, nomeadamente com a Câmara Municipal, e com os seus Departamentos de Educação, de Ação Cultural e de Ambiente. (Projeto Curricular).

Pretendi sempre que os pais estivessem presentes no máximo de momentos possíveis, tendo em conta o planeado em sala e as rotinas e organização da instituição. Mantive uma comunicação de respeito, dando espaço a que intervissem com ideias e sugestões, que fizessem pedidos, se sentissem à vontade. Gostava que a forma de passar comunicados e informações fossem realizadas de outra forma que não pelas lancheiras, no entanto percebo que está seja uma forma que chegar à casa de todas as crianças.

Caracterização do grupo de jardim-de-infância

A sala onde desenvolvi a minha prática supervisionada, denominada de sala B, era no início do ano letivo 2014/2015 de 18 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, com 8 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino.

Da equipa diretamente envolvida na sala faziam parte: a educadora Maria Braz; a auxiliar Margarida que nas últimas duas semanas do estágio foi temporariamente transferida para a escola de Valverde, sendo integrada a auxiliar Rosa e eu como educadora estagiária.

Todas as crianças que compõem o grupo entraram no mês de Setembro do ano de 2014, tendo algumas entrado pela 1ª, 2ª ou 3ª vez como pode ser analisado pela tabela seguinte (Tabela 1):

Nomes das Crianças	Entrou pela.... Com...	Sexo	Idade
B.R.	3ª vez com 5 anos	F	6
B.P.	3ª vez com 5 anos	M	5
D.R.	3ª vez com 5 anos	F	6
D.F.	1ª vez com 3 anos	M	4
D.C.	1ª vez com 3 anos	M	3

F.	2ª vez com 4 anos	M	4
G.	2ª vez com 4 anos	M	5
I.	2ª vez com 4 anos	F	4
J.	2ª vez com 4 anos	F	5
K.	1ª vez com 3 anos	M	4
L.	1ª vez com 2 anos	F	3
M.F.	3ª vez com 5 anos	F	6
M.L.M.	2ª vez com 4 anos	F	4
M.C.	1ª vez com 3 anos	F	3
R.C.	3ª vez com 5 anos	M	6
S.	2ª vez com 4 anos	M	5
T.	3ª vez com 5 anos	M	5
R.M.	1ª vez com 2 anos	M	3

Tabela 1- Listagem de alunos da turma

Em termos gerais, o grupo encontra-se bem adaptado a toda a instituição e caracteriza-se por ser um grupo ativo e interessado, que gosta de se envolver nas atividades, demonstrando muito entusiasmo. São muito alegres e divertidos e no geral são simpáticos. Grande parte das crianças vive muito perto da escola e alguns tinham tido familiares (irmãos, primos ou tios) a frequentar o jardim-de-infância, sendo que tornava mais fácil e familiar o ambiente e funcionamento da instituição. Por consequência as relações entre a instituição e a família eram já um dado adquirido, em formatos mais formais ou informais, mas existia e considerava-se saudável.

Quanto aos interesses que as crianças revelam, o grupo possui características distintas segundo o género, preferindo as meninas largamente as atividades de jogo simbólico e desempenho de papéis, ao nível das áreas lúdicas do faz de conta. Os meninos têm maior apetência por atividades de construção, que desenvolvem na área das construções, onde preferem o lego e os carrinhos, embora também apreciem os animais em miniatura.

Perspetiva das famílias para a relação escola-família

A relação entre a escola e a família tem sempre duas perspetivas, a da escola e a da família. A forma como a instituição percebe esta relação, assim como os instrumentos que utiliza para tal, podem não ser aqueles que as famílias consideram ser os mais adequados. Sendo uma relação recíproca e caracterizada por duas vozes, ambas têm de ser ouvidas e como tal este questionário permitiu que eu pudesse ter acesso às perspetivas dos familiares e por sua vez reajustar a minha prática.

Como referido no capítulo 1 realizei um questionário às famílias (ver guião em apêndice A, pág. 116) com o objetivo de compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação, bem como conhecer as interações escola-família nos contextos da PES.

Passo agora a desenvolver e a analisar os questionários realizados e as respostas dadas. Numa primeira parte foram recolhidas e organizadas as respostas por perguntas e as mesmas sofreram uma análise, onde pude categorizar as mesmas. De 18 questionários entregues, foram apenas recebidos 8.

Começando a análise deste questionário pela primeira pergunta “*No seu entender uma boa relação entre a escola e a família caracteriza-se por:*”, foi possível realçar nas respostas das famílias que como fator chave numa boa relação deveria existir boa comunicação (7 respostas), indo para além da troca de informação tal como refere um dos familiares ao afirmar:

“Relação aberta na educação dos mesmo tanto na comunicação da escola para casa e da casa para a escola; a comunicação entre ambas é essencial para a educação dos educandos; explicando as necessidades do educando tanto em casa como na escola e com a educadora da sala” (PE5)

Os restantes familiares reforçam os benefícios que existem por consequência da boa relação, que na pergunta seguinte são desenvolvidos com mais atenção, indicando a boa educação que pode advir; colaboração; sucesso escolar das crianças; possibilidade de participação em atividades desenvolvidas (2 respostas); adequação da ação com as crianças segundo as suas necessidades. Importa referir neste ponto, que tal como Epstein (1998) refere através da sua tipologia (2-Comunicação), também as famílias

demonstram ser um trabalho de parceria, onde a cada contexto cabe um conjunto de funções que só funcionam se ambas comunicarem.

Na segunda questão, relativamente aos benefícios de uma boa relação, são apresentados um conjunto de respostas que analisei por categorias relativamente à pessoa diretamente beneficiada.

Quanto aos benefícios para as crianças, os familiares apontam como uma boa relação entre a escola e os mesmos pode afetar positivamente o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. “Bom desenvolvimento das crianças” (PE6) e “Base principal para as crianças terem sucesso em tudo na vida” (PE7).

Torna-se ainda mais notório quando 6 em 9 respostas (apenas 2 famílias não responderam a esta pergunta) estão apenas focadas nos benefícios para as crianças, ignorando os benefícios para si ou para a escola. Numa das respostas reforçam ainda que para esses benefícios existirem, tem de haver uma ligação entre a escola e a família *“Os benefícios são a educação do educando que para ser correta tem de passar de casa para a escola e da escola para casa”* (PE5).

Das 7 famílias que responderam a esta questão, apenas um identifica benefícios para si, ressaltando como tal a possibilidade de criação de ligações com a escola e os seus profissionais e os pontos positivos que podem advir. Os mesmos são comprovados nos estudos realizados por Bhering & Siraj-Blatchford (1999) quando afirmam a positiva contribuição desta ligação para ambos os contextos que se passam a compreender, mas também para a criança no seu desenvolvimento e rendimento escolar.

Deste modo, podemos relacionar os benefícios que esta relação tem para escola, ao destacar a afirmação de um dos familiares sobre esta categoria *“Aos profissionais permite que sejam felizes em suas carreiras.”* (PE8).

Relativamente à terceira questão, onde os familiares foram questionados sobre a frequência e os objetivos com que mantinham contacto com os adultos da instituição, foi realizada uma análise primeiro quanto à frequência e por fim aos objetivos.

Organizando os dados relativamente à frequência com que os familiares mantinham contacto, é possível de encontrar respostas que variam desde “Sempre que possível/necessário” (5 em 9 respostas) até “Com muita frequência” (3 em 9 respostas).

A frequência com que ocorrem estes contactos prende-se com: os comportamentos das crianças (2 em 9 respostas); o que acontece no seu dia-a-dia (4 em 9 respostas) e relativamente à educação das crianças (2 em 9 respostas). Uma das famílias faz um discurso bastante sucinto relativamente a ambas as categorias ao afirmar *“Sempre que for necessário e que detete comportamentos estranhos no meu filho; compreender o que se passa para tentar resolver”* (PE1). Uma das famílias vai mais longe e salienta que o objetivo dos seus contactos é por acreditar que desse modo vão estar a *“ajudar a criança a inserir-se na sociedade, respeitando as diferenças e tratando todos como igual, criando laços com os seus amigos e com os profissionais.”* (PE8).

Na quarta questão, quantos aos aspetos a destacar da relação entre a família e a escola (com o pessoal docente e não docente), apenas 5 famílias responderam, sendo que 4 deixaram o espaço em vazio ou afirmaram não ter nada a destacar. As mesmas 5 famílias mostraram através das suas respostas que a relação positiva de interação e partilha que existe é o fator chave e de destaque. Uma das famílias destaca ainda a entreatajuda e total disponibilidade para as necessidades individuais de cada família. *“São uma equipa excepcional, que eu gosto muito e a minha filha também. Estão sempre prontas para ajudar em tudo o que nós precisamos e estão sempre a fazer atividades que estimulam mais ainda as crianças. Adoro esta equipa”* (PE7). Cavalcante (1998), como já pude referir anteriormente, demonstra que esta ligação e atenção às necessidades de cada família são indispensáveis e importantes.

Na quinta pergunta, os familiares foram questionados sobre os aspetos que gostariam de ver melhorados, obtendo respostas de todos, no entanto 5 responderam que nada haveria a melhorar, 1 família respondeu que estava satisfeita com tudo e as restantes 3 apontaram aspetos diferenciados. Uma das famílias faz referência à quantidade dos adultos que se encontram no tempo de recreio pois acredita que certas situações poderiam ser evitadas. Numa outra vertente, uma família gostaria que a *“maneira e tom da fala”* fosse um fator a melhorar. Por fim uma família ressalta a necessidade de mais materiais fornecidos pelo estado devido ao seu preço.

No final do questionário, pedi aos familiares que recuassem um pouco na sua memória e se lembrassem das suas recordações enquanto crianças, numa primeira fase

sobre as positivas e que gostassem que os filhos vivessem e numa segunda fase as negativas que esperavam que os filhos não vivessem. Esta questão foi criada pela pertinência que acreditava ter pelas expectativas e esperanças que os familiares colocam nas crianças, muitas vezes ansiedades que as mesmas vivam certas angústias. Mais tarde, na revisão de literatura pude constatar, através de Hill & Taylor (2004), que as vivências dos adultos diretamente relacionados com as crianças, nomeadamente os pais, modela vários fatores, especialmente no seu envolvimento na escola dos(as) filhos(as). O fato de as crianças começarem a ter as suas vivências na escola, faz com que também os pais comecem a reviver as suas memórias e por sua vez a influenciar as das crianças.

Fazendo uma análise das respostas obtidas nesta questão é possível primeiramente separar as mesmas como sendo positivas e negativas. Como positivas, obtive um total de 9 respostas onde apenas uma família respondeu nada. As mesmas categorizam-se por saídas ao exterior (1 em 9 respostas) a sítios como “*o jardim zoológico e à praia*” (PE2); amizades que se possam prolongar pela vida (1 em 9 respostas); a noção de valorização do pouco (1 família em 9), onde uma família recorda “*antes não tínhamos nem metade do que eles têm agora e éramos crianças felizes. Um simples jogo de rua, um reбуçado eram uma alegria e agora já não é assim.*” (PE7). As famílias procuram ainda que as crianças possam viver num ambiente seguro, com liberdade, onde pudessem voltar a brincar na rua. Uma família reforça ao acreditar que estes tipos de memórias são modeladoras do futuro de cada criança

“Em crianças somos felizes, não temos receios, não sofremos com problemas. Gostaria que a minha filha recordasse momentos de inocência, brincadeira, alegrias com os amigos, com os pais, com os primos, com os avós. Gostaria que os momentos bons da sua infância moldassem a sua personalidade, de modo a torna-la uma adulta confiante, feliz e responsável.” (PE8)

As suas preocupações prendem-se um pouco com situações futuras e de que forma é que aquilo que podem viver agora vai influenciar a sua maneira de ser e de estar. Gostavam de maneira geral que as crianças se pudessem voltar a sentir seguras como os adultos se sentiam assim como valorizadoras de ambientes simples e sem grandes tecnologias.

Relativamente às memórias menos felizes, pude obter resposta das 9 famílias que preencheram o questionário, no entanto 4 não recordam memórias menos felizes,

apesar de uma família considerar que as crianças terão as suas próprias memórias sem serem influenciadas pelas dos familiares. *“Não tenho nenhuma. Tudo o que ele viver é bom para ele”* (PE2). No geral as respostas demonstram o peso que têm os sentimentos de segurança, amor, conforto, alegria, brincadeira, liberdade e inocência no crescimento das crianças.

Fazendo uma análise por categorias, a primeira (obteve mais respostas, 2 em 9) prende-se com a violência que os familiares recordam entre crianças e de crianças com adultos. *“Não gostaria que o meu filho vivesse onde pudesse ver algum tipo de violência”* (PE1) *“Tive professores que batiam nos alunos”* (PE9).

A segunda categoria relaciona-se com o país, as realidades vivências que podem de alguma forma influenciar o crescimento das crianças, tornando-as mais oprimidas e com menos liberdade.

“As recordações menos felizes, talvez as situações que estão a acontecer no nosso país, pois sinceramente isto assusta-me muito, muitas vezes meto-me a pensar qual será o futuro dos meus filhos neste país. Embora eles sejam pequenos, há certas coisas que eles vêm e que os marca pela negativa.” (PE3)

Uma terceira categoria, poderá estar relacionada com uma má preparação das crianças para o seu percurso de vida, nomeadamente o escolar. No entanto a família que demonstra esta preocupação, no mesmo momento acredita que não vá acontecer pela credibilidade e boa formação da educadora responsável. Por último, a última categoria refere-se a más vivência, onde uma família demonstra bastante receio *“Gostaria que ela não vivesse a discriminação, a intolerância à indiferença, desrespeito pelo ser humano. Gostaria que ela não vivesse uma humilhação, que nunca se sentisse inferior a ninguém. Gostaria que ela não vivesse nenhuma injustiça”*(PE8)

Penso que as respostas que obtive através deste questionário modelaram de alguma forma a minha prática profissional, na medida em que me permitiram confirmar/perceber que os pais têm por vezes perspetivas diferentes de determinadas situações. Após ter analisado os questionários, e em alguns casos não ter havido respostas, coloquei algumas hipóteses como o facto de ser um questionário feito por mim e não pela educadora; pelo receio da não confidencialidade; pelo período de tempo de resposta ser desconhecido ou não ser um tema que lhes desperte a atenção. No

entanto considero muito positivo por ter estado num contexto que dá importância à voz dos pais/familiares, assim como estes dão importância à voz da instituição.

Foi possível, através do questionário e do que fui observando diariamente, que são pais muito envolvidos, que: perguntam constantemente se é necessário alguma coisa como materiais novos ou de desperdício; que se preocupam em perceber se está tudo bem com as crianças e com os adultos; que aderem nas celebrações que algumas são só da instituição como foi o caso da festa do pijama; que nas festas vem a família nuclear e a restante; que confiam e respeitam o trabalho dos profissionais; que participam com ideias, tempo e capacidades.

Importa referir que a entrega dos questionários foi feita através das lancheiras de cada criança, no entanto com o passar do tempo e em conversa com a Prof. Doutora Assunção Folque, percebi que os deveria ter entregue em mão de modo a passar aos pais/familiares que se tratava de um documento confidencial, que não haveria respostas certas ou erradas e que teriam algum tempo para responder. Pois ao longo do tempo os pais/familiares foram demonstrando alguma preocupação no que iriam responder para que ficasse “bem feito”, assim como me pediam que esperasse até depois do fim de semana para receber o questionário de volta porque queriam responder com calma e atenção. O mesmo encontra-se em anexo (apêndice A, pág. 116) para consulta e a análise do mesmo foi desenvolvida no ponto anterior do presente capítulo.

Todas as comunicações com os pais/familiares permitiram que eu fizesse parte daquele contexto. Desse modo fui construindo um conjunto de notas de campo que depois passavam a reflexões e na semana seguinte as planificações eram construídas de forma mais adequadas à temática. Incentivando a participação dos pais no contexto, como: a contar histórias; em ajudas monetárias para que os filhos pudessem sair mais vezes; assim como em me auxiliarem na procura de alguns sítios que fossem adequados às necessidades e interesses das crianças.

Intervenção no âmbito da relação escola-família

Como referido anteriormente, e de acordo com os objetivos deste trabalho - Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover o

envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças; Promover as conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e em contexto escolar; Promover o conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas – planifiquei diversas situações e atividades que irei agora apresentar.

Tendo em conta os instrumentos que me propus a utilizar, os mesmos foram de grande valor para poder refletir e adequar a minha prática/ações educativas.

As primeiras observações e notas de campo que elaborei permitiram-me desde início delinear um conjunto de ações que promovem a criação de alguns tipos de relação e manutenção de outros, assim como a criação de variadas situações que permitissem essa mesma relação. Passando a referir:

✚ Momentos de comunicação

- Informações passada através da vitrina à entrada do refeitório;
- Comunicações de planeamento, trabalhos e atividades realizadas através do placar e diferentes paredes da sala;
- Trocas de informação através das lancheiras;
- Permanência na escola até mais tarde e chegada mais cedo ao jardim-de-infância. Presença todos os dias por volta das 8:30h da manhã e presença pelo menos 3 vezes por semana até ao fecho da instituição – forma de comunicar com os pais/familiares de forma verbal e com tempo;

- ✚ Criação de uma lista de delineamento de ações: participação dos pais/familiares nas datas festivas; inclusão dos pais/familiares no projeto que ia ser desenvolvido em sala; participação num questionário proposto por mim; participação na reunião de pais; momentos de comunicação/conexão.

✚ Participação dos pais/familiares nas datas festivas

- ✓ Celebração do dia do Pai
- ✓ Criação de gráfico e de painel por forma a trazer os pais à sala e criar um momento para os conhecer e apresentar-me;
- ✓ Acolhimento das famílias em sala e na instituição no dia da celebração da saúde e mobilidade;
- ✓ Conexões com a família, através de uma comunicação informando que iríamos conversar em sala sobre o 25 de Abril e a palavra liberdade que está associada ao mesmo, pedindo às famílias que respondessem dizendo como definiam a palavra liberdade;

- ✓ Celebração do dia da Mãe
- ✓ O dia da família, celebrado a 15 de Maio foi outra forma de análise através das crianças da sua definição de família e de como a mesma é composta;

✚ **Participação na reunião de pais;**

- ✓ Presença na segunda reunião trimestral: aproveitando deste modo para me apresentar mais formalmente aos pais; apresentação do projeto; pedido de colaboração aos pais e familiares no projeto e em atividades que pudessem surgir (contar histórias com recurso ou não a um livro; de antigamente ou de agora; que nos ajudassem em conhecimentos que tivessem sobre locais que pudessem ajudar ao projeto; deixando um espaço aberto a sugestões e propostas;

✚ **Inclusão dos pais/familiares no projeto que ia ser desenvolvido em sala**

- ✓ Presença de duas mães para contarem histórias;

✚ **Participação num questionário proposto por mim**

- ✓ Questionário aos pais relativo à forma como consideram ser caracterizada uma boa relação família-escola e algumas memórias boas e menos felizes que gostavam de ver ou não as crianças vivenciarem.

✚ **Momentos de comunicação/conexão**

- ✓ Criação de momentos de partilha com mais frequência que permitissem a partilha de novidades e acontecimentos dos seus fins de semana e dias da semana. Permitindo conexões entre o que aconteciam enquanto estavam com os seus familiares;

De forma mais detalhada, passo agora a caracterizar o conjunto de intervenções que realizei em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. As ações que foram realizadas decorreram a partir de diferentes fatores, como: o interesse das crianças; datas festivas a celebrar (que se tornaram em grandes oportunidades de conexão entre a escola e a família); e a necessidade de promover uma relação entre a escola e a família

que se caracteriza por mais do que exposição de informação em placares ou através de lancheiras.

Seguindo a estrutura anteriormente explicitada, importa começar por justificar a grande atenção dada às celebrações das datas festivas. As mesmas permitiram que fossem contemplados momentos que respondessem aos objetivos propostos para a temática, sendo os mesmos: Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças. Dando oportunidade a que os familiares me conhecessem, pudessem participar em celebrações com as suas crianças em contexto de jardim-de-infância, assim como passar algum tempo num contexto que é familiar às crianças. Pude desse modo também observar as diferentes interações entre as famílias e os adultos da instituição, bem como com a própria, quais as dificuldades que demonstravam na mesma e as soluções que se foram encontrando.

Participação dos familiares em datas festivas

Dia do Pai

O primeiro exemplo que importa referir foi o Dia do Pai, onde identifiquei como objetivos para a celebração desta data festiva os seguintes: demonstrar conhecimentos sobre os pais ou pessoa significativa; preencher gráfico; demonstrar sentimentos em relação à figura de pai; identificar palavras a partir do abecedário; criar painel; demonstrar empenho nas atividades que realiza.

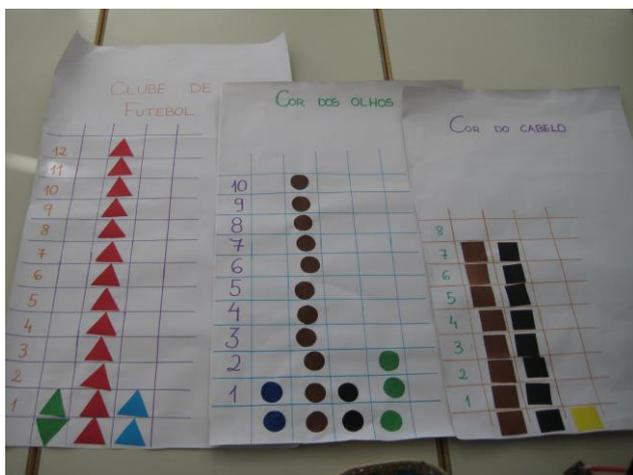
O gráfico foi a primeira atividade que realizámos relativamente à celebração do dia do pai, tendo ocorrido como forma de cada criança se apoderar das características dos pais e dar-me a conhecer os mesmos. Havia três cartolinas grandes já preparadas e identificadas com o tipo de características a preencher, podendo ser cor do cabelo; cor dos olhos e clube de futebol. Para completar as cartolinas, existiam pedaços de papel de formas diferentes com a opção de cores para cada característica. A seleção das características a trabalhar foi feita pelas crianças, que acharam que assim me davam a conhecer muito bem os seus pais. Por fim foi exposto nas paredes da sala de forma a ser consultado.

“Um pai reflexo do filho

Para a construção dos gráficos sobre a cor dos olhos, dos cabelos e sobre o clube de futebol do pai, sentei-me com um pequeno grupo de crianças para construirmos em conjunto os gráficos. Esses grupos foram rodando e por vezes era só

uma criança, como foi o caso do D.F.(4:2). Quando estava reunida com ele, sentámo-nos numa mesa junto à casinha. Nessa mesma área está um espelho que ficava bastante acessível para o lugar em que estávamos sentados à mesa.

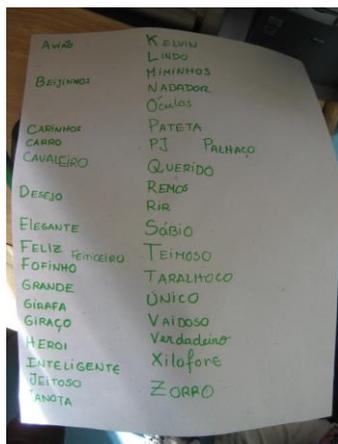
Comecei por perguntar ao D.F.(4:2) qual era o clube de futebol do pai, ao qual me respondeu prontamente que era do Benfica e registámos no gráfico. Quando foi a vez de perguntar ao Diogo qual era a cor do cabelo e dos olhos do pai, ao momento de cada pergunta, o Diogo olhava sempre para o espelho, mexendo no cabelo ou abrindo muito os olhos, respetivamente. Deste modo fez um termo de comparação entre o que vê nele que é igual no pai.” (Caderno de Formação, dia 12.03.2015).



Fotografia 1 – Gráficos das características dos pais

Deste modo pude conversar com cada um sobre a visão que tinham dos seus pais que muitas das vezes até se olhavam ao espelho fazendo ver que eram parecidos com eles próprios.

Posteriormente e após a leitura da história o “P de Pai”, o grupo mostrou interesse em criar a sua lista de palavras que significassem o pai em todas as letras do abecedário. Depois de criada essa lista, em grande grupo e com sugestões de todos, o grupo fez a sugestão de uma folha grande para deixarem uma marca com os seus pais, ao qual acrescentei que poderiam ser incluídas as palavras que fossem sinónimo de pai anteriormente criadas. Foi então cortada uma folha grande do rolo, estendida no chão (local com mais espaço) e cada criança foi escrevendo um conjunto de palavras dentro daquelas que tinham inventado.



Fotografia 2 – Lista de Palavras



Fotografia 3 – Palavras escritas no painel

O painel esperou ainda uns dias pois tinha a finalidade, tal como já referi de ser utilizado para deixar uma marca de pai e filho, assim como trazer ambos à sala, um local a que nem sempre têm acesso. O planeado foi que o painel estivesse dentro da sala, pousado em cima de um conjunto de mesas, junto com tintas e pinceis, e que ao longo do dia do Pai, as crianças acompanhassem os respetivos até á sala, lhes mostrasse o espaço e deixassem a sua marca.

Esta atividade em particular implicou que eu previamente conversasse com a coordenadora para lhe pedir que naquele dia em particular, se fosse possível, permitisse que não fosse feita a limpeza da sala e do corredor para a saída, de forma a que os pais pudessem entrar sem que sujasse o que tinha sido recentemente limpo. Ao que rapidamente acedeu que sim. Deste modo os pais, durante a festa, deslocaram-se à sala, pela mão das crianças, para deixarem a impressão da sua mão e do(s) seu(s) filho(s), o que em certos casos se estendeu também os irmãos.

Com esta atividade, pude neste dia, conhecer mais alguns pais/padrastos/familiares das crianças, já que a festa era também para o agregado familiar e não só, assim como pelo facto de as crianças e eu termos promovido esse contacto. Através das crianças fui-me apresentando e relembrando-as que havia uma surpresa na sala (o painel) e se já se tinham deslocado até ao mesmo. Fui fazendo o acompanhamento na sala deste momento e fotografando, mantendo conversa com os pais/familiares e com as crianças por forma a contarmos aos mesmos sobre a criação do painel. Foi muito interessante observar a relação dos pais com as crianças e vice-versa, e

comparar com as características que as mesmas tinham enumerado para uma das prendas para o pai.

“A festa do dia do pai

O dia foi de festa, com tudo preparado pelos adultos da instituição, foi hora dos familiares chegarem. Vieram mães, pais, padrastos, tios, avós e avôs, primos e primas a acompanhar as suas crianças. Começámos por apresentar duas músicas, todas as crianças e nós adultos cantámos para os familiares, depois passámos para o exterior para participarem em todas as atividades criadas.

As crianças estavam bastante bem dispostas e os familiares foram acompanhando as suas vontades quanto àquilo que queriam fazer. Perto do fim, foi distribuído um lanche, em que cada criança levou num prato uma variedade de bolos e salame para oferecer aos familiares.

Durante a festa fui relembrando, as crianças da minha sala, do painel com o abecedário do pai e onde poderiam deixar a sua mão e a de um familiar marcada. Todos os presentes ficaram bastante satisfeitos em poder participar com a sua criança no painel, sendo por vezes originais e até os irmãos participaram. As crianças mostraram-se muito contentes e orgulhosas por poderem mostrar as suas produções diárias, os locais onde brincam e brincarem um pouco com os pais” (Caderno de Formação, dia 19.03.2015).



Fotografia 4 – Amostra do Painel



Fotografia 5 – Marcas de uma família

Dia da saúde e mobilidade

Outra ação minha, também marcada por uma celebração, **foi no dia da saúde e mobilidade**, que estando a ser celebrada em Évora, optámos (educadoras e estagiárias) por transportar também para a instituição. Nesse caso convidámos os familiares e a professora Mercedes para uma aula de movimento. Alguns pais apenas vieram à hora marcada, e outros ficaram logo pela manhã como foi o caso do pai do G. (4:3). Estando o mesmo presente, convidámos o pai a participar na nossa rotina da manhã, no comboio

para a sala, na marcação de presenças, na contagem das mesmas e o grupo ainda apresentou a sala. Foi muito interessante ter o pai na sala, num ambiente descontraído e sem formalismos, em que o pude conhecer um pouco melhor e apresentar-lhe a nossa rotina.

Como o convite foi feito a pais e familiares, apareceram também primos; avós; padrinhos; madrinhas; tias entre outros graus de parentesco. Por exemplo o G. (4:3) teve oportunidade de ter o pai e a avó presente. Esta foi uma preocupação nossa (educadoras e estagiárias) já que a festa foi marcada para o período da manhã e grande maioria dos familiares mais diretos estariam a trabalhar. A família alargada também tem a sua importância, pois muitas das vezes são quem dá apoio à família nuclear (Epstein & Sadlers, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Tal como referi, o horário não foi o mais adequado para a disponibilidade dos familiares mais diretos, causando alguma tristeza nas crianças. Estiveram presentes o pai e a avó do G. (4:3), a mãe do B. (6:11), a mãe da M. (6:4), a mãe do D. (4:11) e a mãe da I. (4:6). Para as crianças que não tinham ninguém da sua família presente foi um dia divertido mas também triste, demonstrando-o. O T. (6), pouco depois de começarmos a dançar disse: *“A minha família não está cá”* e o R.C. (6:5) afirmou *“Tenho vergonha, porque a minha família não está cá”*. Pouco depois, com a B. (6:5) ao meu lado, a mesma disse-me *“Tou muito triste, o meu avô prometeu que vinha mas esqueceu-se”* e mais tarde voltou a dizer que o avô se tinha esquecido.

Poucas famílias puderam vir à escola, pelos seus empregos ou falta de disponibilidade, no entanto todos os adultos tentaram colmatar tal ausência, apesar de não ter sido suficiente. Penso que em situações futuras poderia dar-se mais atenção à passagem de informação para casa de forma a que pudessem estar disponíveis, assim como a passagem da atividade para uma hora onde houvesse mais adesão.

Durante as danças tentei sempre estar presente para todas as crianças que não tinham familiares e que se mostraram mais tristes. No entanto não tinha braços nem palavras para todos. Tentei que vissem que também não tinha a minha família ali, mas que os tinha a eles. Assim como eles me tinham ali, que compreendia que não era a mesma coisa, mas que nos íamos divertir à mesma.

Questiono-me se terei dado o apoio devido, na forma mais correta, eu própria queria ter 13 braços, 13 maneiras de confortar, no entanto a que me ocorreu no momento para os ajudar foi dizer que os pais / familiares não estavam ali porque estavam a trabalhar e que também isso é muito importante e que eu estava ali para todos

eles e que nos iríamos divertir à mesma. O momento terminou e fui conversando com todos, foram-me dizendo que se tinham divertindo e que até tinham gostado.



Fotografia 6 – Dia da saúde e mobilidade

25 De Abril

A celebração de algumas datas, como já referi anteriormente, serviu de arranque e de conservação da relação construída e mantida até ao momento, importa então destacar a data do 25 de Abril. Foi conversado entre mim e a educadora que seria importante incluirmos na nossa rotina uma conversa sobre o 25 de Abril, tentando trazer para a escola a perspetiva dos pais em relação a esta data e dar a conhecer ao grupo esta data. Deste modo, enviei para casa um pedido para que pudessem dizer o que significa para os familiares liberdade (ver apêndice B, pág. 118). As respostas chegaram apenas de 8 famílias e no dia 24 conversámos sobre essa mesma perspetiva que os pais tinham depois de o grupo conhecer a história e dar também a sua opinião. De manhã comecei por conversar com o grupo sobre o significado do dia seguinte, o 25 de Abril, contando-lhes de forma adequada à idade o que tinha acontecido nesse dia e o porque de ser tão importante. Após essa mesma conversa optei por lhes mostrar a história “O Tesouro” por forma a que percebessem melhor do que se tratava, onde lhes pedi por fim que me nomeassem a palavra que consideram ter-se destacado. A forma como a manhã foi conduzida pode ainda ser consultada no apêndice C (pág. 119). Um conjunto de crianças ressaltou a palavra “liberdade” e desse modo começámos mais uma conversa, desta vez focada no que eles tinham percebido ser o significado da palavra.

E algumas respostas das crianças foram:

Liberdade é...

“Nós fazemos desenhos” – M. (6:4)

“Estar sozinho” – B. (6:5)

“Não fazermos nada” – I. (4:6)

“Ficarmos contentes” – K. (3:11)

“Fazermos o que quisermos e partilhar” – T. (6)

“Fazermos jogos sozinho e aprendermos o que é bom ou mau” – S. (5:6)

“Liberdade é fazermos coisas que nos apetece” – R.C. (6:5)

“Liberdade é partilhar, é carinho” – D. (6:2)

“Fazer as coisas” – G. (4:3)

Após terem dito o que para cada um significava a palavra liberdade conversei com o grupo por forma a esclarece-los, dando-lhes uma definição que pudessem compreender e utilizando a definição do R.C. (6:5). Por fim lembrei o grupo que o papel que tinham levado para casa era sobre isto mesmo, mas desta vez para percebermos o que significa para os familiares a palavra que o grupo tinha acabado de definir.

Pude obter por parte dos pais/familiares as seguintes respostas:

- *“Poder escolher e tomar decisões por iniciativa própria”*
- *“Podermos dizer tudo o que pensamos”*
- *“Fazer ou agir de livre vontade desde que não prejudique outras pessoas e, é estar livre e não depender de ninguém”*
- *“Liberdade significa os confrontos militares que terminaram. Por isso começa a haver estabilidade conjuntura política. Por isso em Portugal fica marcado o feriado 25 de Abril”*
- *“Liberdade é fazer tudo o que gostamos e o que nos apetece, mas sempre sem nos prejudicarmos a nós e às outras pessoas”.*
- *“A liberdade é um direito que todas as pessoas deveriam ter. No nosso país, muitos homens e mulheres tiveram que fazer muitos sacrifícios para termos liberdade. As pessoas para serem realmente felizes têm que ter liberdade”*
- *“É podermos ser nós próprios, ter as nossas ideias, opiniões e objetivos sem sermos julgados, ameaçados ou temidos. É respeitarmos o nosso planeta, a natureza, os animais e as pessoas de forma igual. Ser livre é podermos fazer tudo o que nos apetece sem magoar ninguém.”*
- *“Liberdade é sermos livre: dizermos o que nos apetece; fazermos o que quisermos; e podermos ir para qualquer lado sem que nada e ninguém impeça.”*

Dia da Mãe

A **celebração do dia da mãe**, não foi exceção, e foi estendida não só às mães mas também aos familiares das crianças, na condição que viessem com uma roupa e calçado prático pois ia haver movimento. Foi um dia muito interessante para observar a relação das mães com as crianças assim como para poder comunicar.

Nos dias anteriores as crianças demonstraram interesse em começar a planejar este dia, querem primeiro construir uma prenda para a mãe e o seu respetivo embrulho. Durante esse tempo, algumas crianças demonstraram interesse em montar um poema dedicado às mães, do qual tiveram a ajuda da educadora e posteriormente a minha para que fossem colocadas fotografias suas ao seu gosto. Em grande grupo, planeamos de seguida como seria o dia que iríamos oferecer às mães, sugeriram que dançássemos ao ritmo de músicas diferentes, que até poderíamos ter a ajuda da professora de dança e cantássemos.

Assim foi, no próprio dia, todas as crianças e adultos da instituição se reuniram para montar o sistema de som, preparar o espaço da escola e treinar uma última vez a canção selecionada. Ao longo do dia o sistema de som acabou por ser utilizado para animar o tempo que faltava até à festa. Na hora da mesma, grande parte das mães vieram até à escola, para participar na celebração, acompanhadas pela restante família o que acabou por tornar o dia ainda mais rico de conexões entre as famílias.

“Dia da mãe

Este foi um dia muito especial, cheio de surpresas. Começou pela manhã, com a montagem do material de som que ao fim de algumas experiências serviu também para por músicas de diferentes géneros que deixou todas as crianças a dançar.

Perto da hora da festa muitas foram as crianças que não puderam estar presentes com as mães e ou familiares. No entanto todas levaram as suas prendas para dar às suas mães.

A festa foi composta pela apresentação de duas músicas cantadas pelas crianças, que deixou algumas mães de lágrimas no canto do olho, depois foi momento de se dançar, com a professora Mercedes e ao som de algumas músicas que a mesma preparou.

O momento foi de muita união, foi possível ver as famílias à conversa, a partilharem momentos, opiniões, acontecimentos dos seus filhos e familiares. Houve quem apenas trouxesse a mãe, ou trouxesse os avós, os tios, o pai, ou até todos.

Todos se divertiram, todos adoraram o momento e pediram que se repetisse. Tive oportunidade de conversar com alguns pais ou familiares, inclusive tive oportunidade de conhecer as tias da Matilde que são neste momento as responsáveis da mesma. Num ambiente descontraído e as três de roda Matilde, conversámos um pouco em que eu me apresentei e pus-me ao dispor para o que fosse necessário.” (Caderno de Formação, 30.04.2015)



Fotografia 7 – Festejos do dia da mãe

Dia da Família

O dia da família, comemorado a 15 de Maio, foi tema de conversa dentro da sala, estando eu desperta para a data, fiz questão de saber quais as perspetivas das crianças sobre palavra família. Fui estando com as crianças num ambiente informal, perguntando-lhe o que eles achavam que era uma família e quem era a família deles, respondendo:

T.(6): “Estar juntos e ser amigos uns dos outros.

Tenho uma família boa que me dá maminhos e que brinca comigo. E gosto dela. É a mãe e os manos.

K.(3:11): “Muitas pessoas e muitos meninos. Somos muitas pessoas, somos Portugal.

A minha mãe e o Zé e mais outros amigos nossos. Damos abraços e beijinhos”

D.((4:11): “Não sei.

O meu pai e a minha mãe”

G.(4:3): disse não saber definir o que era uma família e depois respondeu: “A minha mãe, o meu pai e o meu irmão. Eles são bons, e são bons para mim. Dão mimos e beijinhos e carinho.”

M.(6:4): “É quando nós estamos a brincar na rua e estamos a brincar na casinha dentro da sala.

É o pai, a mãe, o primo e o tio e a prima.”

B.(6:5): “É estar com a mãe e o pai e os irmãos e os animais. É ter filhos. É ter um jardim para os filhos brincarem.

É o pai, a mãe e a minha irmã e o coelho.”

M.(3:11): “São as mães e os pais e os filhos.

A mãe, o pai, e a mana e o mano”

L.(4:10): “Todas as pessoas.

A minha mãe, e opai, e a mana e mais ninguém”

I.(4:6): “Quer dizer que temos que ter, ou a mãe, ou o pai ou a avó.

A mãe, o pai e a mana.”

F.(4:8): “É a amizade, é o amor.

Mãe e o tio, e o tio Isidoro, o Marco, a tia e a Arlete.”

D.(4:2): “Fazer amigos, dar abraços e dar mimos e beijos.

O meu mano, o meu pai, a minha mãe e eu.”

S.(5:6): “É o amor, é carinho, é beijinhos entre mim e a minha mãe. É comprar coisas.

A minha mãe, o meu pai, os avós, e as tias. O meu mano”

R.C.(5:6): “É amizade, dar carinho e também dar beijinhos. Mas olha que quando eles ralam também são família”

A mãe, o pai, avó, avô e a minha outra avó e avô, a bisa, o Jaime, a Inês que é a prima.

J.(5:4): “Dar carinho. Dar abraços. É preciso ser mãe, ou pai, ou avó, ou tia ou irmão.

São a mãe, o pai, o irmão, as tias, as primas, os tios e os avós.”

B.(6:11): “É dar beijinhos e carinho.

Foi muito interessante perceber que para as crianças a família tanto pode ser todas as pessoas que as rodeiam habitualmente, como podem ser apenas aquelas que vivem dentro de sua casa. Nomeiam sentimentos positivos e de conforto, destacando sempre os mimos e os beijinhos.

Inclusão dos pais/familiares no projeto

Projeto “Como se constrói um livro?”

O interesse pelo tema “Como se constrói um livro surge numa rotina da manhã, quando eu apresentava um livro e na apresentação do mesmo, a dada altura digo: “quem construiu este livro foi...” ao que depois de ter terminado o S. (5:6) perguntou “Como é que se constrói um livro?”. Perguntei mais tarde se todos gostavam de iniciar um projeto para podermos descobrir então como se construía um livro.

Embora o projeto tenha objetivos muito abrangentes (apêndice D, pág. 124) ele também contemplou alguns objetivos que contribuíram para os objetivos do tema: Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças e Promover conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e contexto escolar.

O projeto após ter sido delineado pela pergunta principal (Como é que se constrói um livro?), passámos para um momento onde nos preocupámos em saber o que cada um sabia sobre o assunto ou relacionado com este. Posteriormente colocaram novas questões que nos ajudassem a responder à principal, sendo as mesmas: Que tipos de histórias existem; Como se faz uma folha; Como se faz a capa, a contracapa, a lombada e as guardas; como é que se faz o texto e o colocamos nas páginas e por fim, como é que se faz as imagens/ilustrações e as colocamos nas páginas. Foram por fim delineados os recursos necessários (humanos e materiais) para responder a este projeto.

A partir da pergunta “Que tipos de histórias existem?” pude incluir as famílias no projeto, dando-lhes numa primeira fase a conhecer o mesmo e posteriormente a participar. Lancei em reunião de pais (que caracterizo no ponto seguinte) o desafio da participação livre de alguma forma no projeto, sendo que a que se acabou por concretizar foi a vinda de algumas mães à escola para contar uma história e a partir desse ponto ressaltar o tipo de história escolhido.

Depois da reunião anteriormente referida, a mãe da M. (6:4) foi ao jardim-de-infância, mais em particular à nossa semana, na semana de 13 a 17 de Abril, dar início ao nosso projeto. Deslocando-se até à escola junto com o seu marido, contou a história “Sonhos de Mariana” e começámos a nossa pesquisa sobre tipos de história, sendo que categorizámos esta como sendo um livro que ensinava sobre o curso da água.

“Sonhos de Mariana”

Hoje foi dia da mãe da Mafalda, a Mónica Ferreira, vir à instituição logo pela manhã para contar uma história e nos ajudar a responder à pergunta: que tipos de histórias existem.

Fizemos uma grande festa por termos um convidado na sala, que afinal não era só a mãe da Mafalda mas também o pai, o Pedro. Sugerimos-lhes que se sentassem na nossa roda e se incluíssem na rotina. Até contámos com o pai e com a mãe da Mafalda na contagem de presenças, esticaram as suas cabeças para poderem ser incluídos e tudo.

No fim dos habituais momentos de rotina, agradecemos a presença de ambos dizendo bem-vindos e apresentamos de forma mais detalhada o nosso projeto. Demos toda a liberdade que contasse da maneira que se sentisse mais confortável e assim o fizeram, a mãe contava a história e a filha mostrava as ilustrações.

Todos agradeceram comentando que tinham gostado muito e os pais saíram radiantes por poderem estar presentes na sala da filha e participarem em atividades com a mesma e os colegas de sala.” (Caderno de Formação, dia 16.04.2015)

A mãe do S. (5:6), foi a segunda mãe a participar no projeto para ajudar a responder à pergunta anteriormente referida. Visitou a escola durante uma manhã na semana de 20 a 24 de Abril para contar a história “A raposa e a cegonha”, que categorizámos como sendo uma história sobre animais, boas maneiras e formas de comer e posteriormente desenvolveu uma atividade de ilustração da história.

“História “A raposa e a cegonha” contada por Sónia, mãe do S (5:6)

Aquando da reunião de pais, contamos à mãe do Samuel o projeto que estávamos a iniciar com o grupo e dissemos que gostávamos muito que participasse. Disponibilizou-se automaticamente para se nós concordássemos vir contar uma história, aceitámos logo e combinámos para o dia de hoje.

A Sónia fez parte da nossa rotina da manhã e no fim, agradecemos-lhe por ter vindo e eu deixei-a à vontade para contar a história da forma como se sentisse melhor e no lugar que achasse melhor.

Eu sentei-me junto ao Diogo que estava como responsável no dia de hoje e a Sónia sentou-se no baú e começou a contar a história, olhando para as crianças e mostrando as ilustrações à medida que o fazia.

No fim voltámos a agradecer e pedi-lhe que me recontassem a história assim como que me dissessem sobre como poderíamos categorizar aquela história em relação à pergunta: “que tipos de histórias existem?”.

Responderam-me que tinham gostado muito, que era uma história sobre partidas e que elas não tinham recebido bem as amigas em casa. Assim como me disseram que a história poderia ser de animais, de partidas e de comeres. Conversámos ainda dos tipos de comeres, formas de comer dos animais referidos e das características dos mesmos.” (Caderno de Formação, dia 21.04.2015)

Foi muito interessante poder ter as mães incluídas neste contexto que costuma apenas ser do grupo e dos adultos da instituição, já que também elas ficaram muito contentes por serem chamadas a participar e poderem contribuir com algo. Voltando a relembrar a tipologia de Epstein, este tipo de participação pode-se enquadrar no voluntariado (tipo 3), onde as famílias despendem e oferecem o seu tempo e capacidades na escola dos(as) filhos(as). (Sanders & Epstein, 1998).



Fotografia 8 – Mãe da M. (6:4) como contadora de histórias – “Que tipos de histórias existem?”



Fotografia 9 – Mãe do S. (5:6) como contadora de histórias – “Que tipos de histórias existem?”

Reunião de Pais

A **reunião de pais** que ocorreu no dia 15 de Abril, foi um momento para mim significativo, já que tive oportunidade de estar com a grande maioria dos pais e ao mesmo tempo com a educadora.

Antes da primeira reunião ter início a educadora quis conversar comigo sobre como iria decorrer a reunião, se eu me lembrava de alguma coisa a acrescentar ao que

ela pensou em comentar com os pais e se eu queria que a educadora conversasse com os pais.

A educadora convidou-me a estar presente nas reuniões e eu tive o privilégio de estar em algumas, tendo liberdade para acrescentar/confirmar sempre algo ao que a educadora ia conversando com os pais.

Foi bom perceber que também tinha voz, que também era importante o que eu observava nas crianças nos tempos que passava/usufruí com elas. Assim como me senti ainda mais parte de tudo, por ouvir a educadora falar sempre em: “nós fazemos”; “nós pensámos”; “nós falámos”, significando bastante para mim.

Aproveitámos para conversar com os pais sobre o projeto, recebendo um feedback bastante positivo, achando o mesmo interessante. Surgiram até algumas propostas que achámos interessantes e ficaram de ser combinados os pormenores mais à frente. As mesmas foram: o pai da J. (5:4) sugeriu que a sua mãe poderia vir até à escola para contar algumas histórias antigas, a mãe do R.C. (6:5) sugeriu-o que poderia vir mostrar como ela própria construiu um livro nos seus tempos de escola e contar a história do mesmo, assim como poderia ajudar na ida a uma empresa de encadernação pois tinha uma amiga que era dona de uma; assim como a mãe do S. (5:6) e da M. (6:4) se ofereceram para vir contar histórias a nosso pedido.

Em duas horas de conversa com diferentes pais pude observar bastante entusiasmo por parte dos mesmos assim como imensa vontade de contribuir da forma que podiam. Esta foi uma oportunidade que tive para fazer a ligação direta com o tema do relatório de estágio e ligado também com a minha prática de ensino supervisionada na medida do que penso ser adequado quanto à temática relação família-escola.

Deste modo pude-me apresentar aos pais que não me conheciam, dar um pouco a conhecer do percurso que estava a realizar quando questionada, apresentámos o projeto que estava a ser desenvolvido com as crianças (“Como se constrói um livro?”) e tendo o mesmo como mote, pedi a colaboração dos pais e/ou familiares para que ajudassem da forma que pudessem: fosse a contar histórias com recurso a um livro ou sem o mesmo; contassem história de agora ou de antigamente; tivessem conhecimento de algum sítio onde alguém que pudesse dar uma ajuda no projeto caso fosse necessário; deixando também um espaço aberto a que fizessem sugestões, nos visitassem e participassem sempre que quisessem.

Momentos de comunicação/conexão

Novidades da semana e de fim-de-semana

O desenvolvimento das **conversas sobre as novidades e acontecimentos do fim de semana e da semana** foi outra das situações que desenvolvi, que no meu entender eram uma forma de trazer um pouco do que acontece nas suas vidas com as famílias, fazendo assim a conexão. São dois ambientes muito importantes, em que ambos pertencem às crianças, estão e devem estar ligados, tal como LeeKeenan e Nimmo (2008) ressaltam

Foram muitas as vezes que partilhavam as idas a casa dos avós, a cidades diferentes, a barragens, à pesca, a praias, acampar, entre outros. Numa conversa com o R. (6:5) surgiu a partilha dos géneros musicais que gosta e decidimos pedir aos pais que o deixassem trazer para o JI algumas dessas músicas. Começámos por construir os dois um recado para os pais, a pedido do R. (6:5), para trazer umas músicas de rock que costumam ouvir, para pormos a tocar na sala de manhã.

“Recado para casa

Devido ao desejo do Rodrigo em ouvirmos as músicas dele, conservámos com a mãe sobre tal na reunião que se mostrou em prontidão em arranjar as músicas que ele mais gosta num formato que preferíssemos.

O Rodrigo pediu que marcássemos um dia para tal, ontem e hoje foi lembrado que seria amanhã o dia em que isso ia acontecer. Como tal pediu-me para escrever num papel para levar para casa e lembrar os pais.

No tempo de recreio de hora de almoço o Rodrigo quis faze-lo, pedi-lhe que fosse buscar uma folha e caneta e sentámo-nos no piso de tartan. Perguntei-lhe o que queria escrever e ele ditou: “Trazer músicas de rock na pen” eu escrevi numa folha à parte e ele copiou para outra. No fim colocou o recado na lancheira para se lembrar de levar para casa” (Caderno de Formação, dia 24.04.2015)

Na manhã seguinte pai e filho vieram bastante contentes com a pen na mão para ouvir e partilhar as músicas de um género tão apreciado em casa.

Conversas Informais

Várias foram as **tardes que fiquei até ao fecho da instituição** para poder estar presente para as crianças, para conversar com alguns pais/familiares ou até para conhecer outros, como foi o caso da mãe da L. (4:10), que só a conheci a meio do meu percurso. Um das situações a destacar foi a conversa com a Sónia Campaniço, mãe do S. (5:6), que ocorre a muito pedido do mesmo. O mesmo fez uma conquista notável num desafio na área da matemática, que depois de ser congratulado por mim, pediu que eu contasse à mãe. Insistiu bastante que fosse eu a contar, não querendo ser ele, tendo eu questionado o porque ele continuava a insistir que tinha de ser eu. Numa das tardes, ele vê a mãe entrar, procurou por mim e disse-me *“Joana hoje podes contar à minha mãe que eu fui muito inteligente e espetacular”*. Foi observável a felicidade do S. (5:6) ao ouvir-me contar à sua mãe as suas conquistas e a forma como olhava para a mesma e sorria de tão contente. Outra situação foi pelo cuidado com situações de alergia do K (3:11) em que fiquei até mais tarde para conversar com o Zé, o padrasto, para lhe dizer que o menino tinha estado com a pele muito irritada e se havia algo em específico que pudéssemos fazer para além de lhe lavar a cara frequentemente.

Concluindo, penso que o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do tempo em ocorreu a PES foram bastante positivas, para as crianças, como para as famílias e para a escola. De modo geral, e como se tratava de um contexto de Ensino Pré-Escolar, a comunicação entre a escola e a família é um fator extremamente necessário que não pode nem é descurado por nenhum dos ambientes. No entanto não se pode deixar de lado o facto de certas famílias o fazerem mais do que outras, algumas vezes por consequências laborais ou falta de tempo.

A realidade de conexões entre a escola e a família neste contexto onde pude realizar a PES de pré-escolar, permitiu numa primeira fase de estágios conhecer um ambiente que considero saudável e dentro dos padrões considerados ideias por Epstein (no que toca à ligação entre a escola e a família). As festividades foram sem dúvida um ambiente propício a conhecer e dar-me a conhecer aos familiares, pois através das crianças o contacto foi mais simples. Como ponto menos positivo eu ressaltaria os questionários, quanto à forma como foram entregues, pois considero que fazendo-o através das lancheiras não promovi segurança aos familiares em questões de privacidade e confidencialidade. No questionário entregue em 1º CEB, mediante a impossibilidade

de o entregar em mão, reforcei por escrito o carácter de confidencialidade que os mesmos estavam obrigados.

3.3. Contexto de 1. Ciclo

A relação entre famílias e a escola

Na minha prática de ensino supervisionada em 1º CEB, pude observar desde início as diferenças entre o contexto de ensino em pré-escolar e o de 1º Ciclo, pelo menos nesta escola, em relação à conexão família-escola. De um contexto em que havia diariamente contacto com os pais, passei para outro em que apenas os víamos se entrassem na escola para carregar os cartões, deixar recados que não quisessem enviar pelos filhos ou para reuniões. A verdade é que os contextos são estreitamente ligados à idade das crianças e que por consequência têm diferentes necessidades. Justifica-se em pleno a relação/comunicação diária que deve haver com os encarregados de educação de crianças em pré-escolar, no entanto, embora atendendo à progressiva autonomia das crianças, acredito que deve ser promovida a participação dos pais em qualquer que seja o contexto escolar.

Na reunião, que aconteceu no início do ano letivo, foi entregue aos encarregados de educação da sala do 1º ano B um conjunto de documentos (desdobrável informativo, sobre o horário, os materiais necessários, contactos da escola e calendário escolar; Folha de autorização de saída antes do término das atividades escolares; Autorização de publicação de filmagens; Autorização para a realização de saídas dentro da localidade (Évora); Justificação de presença para ser entregue à entidade patronal; Impresso de sinalização de Alergias para os novos alunos ou se houver alterações e Folha de contactos).

Em adição, a professora deixou com cada um o seu contacto pessoal e de e-mail para o que fosse necessário. Apesar desta disponibilidade demonstrada pela docente, raros foram os encarregados de educação que os utilizaram como meio de comunicação, preferindo usar o contacto pessoal. As razões que os levaram a estabelecer contactos com a professora foram questões de justificação da ausência do seu educando ou para marcarem reuniões. As professoras referiram algumas vezes que é necessário também fazer com que os pais confiem em nós, assim como precisam de as deixar ser professoras e desempenhar o seu papel, justificando a distância.

O grande instrumento de comunicação entre as famílias e a escola foi sempre a caderneta escolar. Cada criança é obrigada a adquirir uma, onde estão contidos alguns dos seus dados, permitindo um local para escrever os recados e para justificar as faltas. Sempre que houve comportamentos fora dos limites institucionais, reuniões, preocupações, ou outros, a caderneta foi o meio utilizado para comunicar. O e-mail foi utilizado apenas para receber imagens e informações relativas a uma atividade desenvolvida sobre o Natal.

As reuniões de pais estão previstas de acontecerem pelo menos uma a duas vezes por período, no início e no fim, numa data decidida pela professora titular, no entanto existe um horário de atendimento para os encarregados de educação, intermediando as grandes reuniões intercalares, na 1ª e 4ª terça-feira de cada mês, entre as 15h00 e as 16h00. Durante o tempo em que fiz a minha PES não pude assistir a nenhuma das reuniões que primeiro referi, no entanto pude estar presente numa reunião com uma encarregada de educação.

As reuniões intercalares foram apenas uma até ao término da minha Prática de Ensino Supervisionamento, no entanto ficou marcada mais uma para o início do mês de Janeiro com o objetivo de entregar as notas do alunos, rever os objetivos para a continuação do ano letivo, dar a conhecer as atividades realizadas durante o período letivo e apresentar o dossiê de cada aluno.

Mais uma vez, com base na tipologia criada por Epstein, importa caracterizar o envolvimento deste conjunto de familiares.

O tipo 1, nomeado de parenting (“parentalidade”), caracteriza-se pela ajuda dada pela escola às famílias, no que toca às necessidades das crianças, compreender as mesmas, perceber o seu desenvolvimento (saúde, nutrição, segurança). A escola tem uma grande rede de pessoas especializadas e capazes de ajudar ao nível social, psicológico, familiar, de higiene e saúde. Como já referi anteriormente, a escola está dotada de parcerias como o “espaço com Tacto”, uma equipa de ensino especial; uma equipa de psicólogos e terapeutas, assim como desenvolve um conjunto de ações com enfermeiras e higienistas. Deste modo, a instituição promove o espaço e as pessoas para que seja dado o apoio necessário às famílias, com um conjunto de estratégias e ferramentas de maneira a que em conjunto possam promover qualidade de vida às crianças. Como é o caso do espaço com Tacto, as assistentes operacionais que colaboram com este espaço e outras parcerias sociais.

É possível observar que grande parte das crianças demonstra ter respeito pelo adulto, no entanto existiram certos casos em que as crianças não tinham noção de respeito ou formas corretas de convivência com terceiros. Deste modo aprez-me concluir que de modo geral o tipo 1 de envolvimento criado por Epstein existe.

No tipo 2, referente à comunicação, inclui a mesma feita nos dois sentidos entre a escola e a família, que em muito se interliga com o tipo 1, pelo facto de ser necessário primeiro a comunicação entre ambos para que decorra tudo o resto. Um dos exemplos, que demonstra o respeito pela escola, regras e profissionais é as horas de chegada das crianças à instituição, acontecendo pela positiva e pela negativa. Determinados pais avisavam por contacto telefónico que o seu educando ia chegar atrasado ou ia faltar, outros deixavam os filhos consecutivamente atrasados na escola. Não se verificando uma das características desta tipologia: *“parents play a key role in helping students get to school on time every day”* (Sanders & Epstein, 1998, pág. 10). Esta correspondência passa também, como na instituição anterior, pela passagem de notícias sobre o desenvolvimento dos filhos, das avaliações, projetos curriculares, atividades realizadas, entre outros. Logo no início do ano letivo os pais têm acesso a um conjunto de documentos que caracterizam a turma e o seu processo de aprendizagem e ao longo dos diferentes períodos existem diversos momentos de troca de impressões, e em três particulares (reuniões de final de período) é entregue a avaliação das crianças. Pode-se então concluir que em termos de comunicação, ela existe, os próprios familiares consideram de modo geral ser a necessária, no entanto denotam o desejo de ter mais disponibilidade para o fazer.

O voluntariado “volunteering”, o tipo 3, não é algo que tenha podido observar na turma em questão, cheguei até a pensar convidar os familiares a estarem presentes na atividades de final de período mas a professora disse me que tinha tentado que os mesmos viessem participar mais e não obteve resposta. Relembro que esta tipologia é caracterizada pela oferta de tempo, tal como afirma Sanders e Epstein (2002).

No tipo 4 caracterizado pela aprendizagem em casa, está previsto pelo ministério da educação e por várias vezes a professora comentou comigo que já tiveram alunos nessa realidade. No entanto nesta turma não se verifica. Mas na outra vertente relativamente aos trabalhos de casa, certos familiares demonstravam mais cuidado e interesse em participar do que outros.

Na 5ª tipologia, relativamente à tomada de decisões, acontece apenas quando são necessárias medidas de apoio para algumas crianças. Nesse caso é promovida uma

conversa com os encarregados de educação e a professora cooperante e mais tarde com a equipa de apoio selecionada e necessária. Apela-se nesta tipologia a tomada de decisões pelos dois contextos que têm o seu foco na criança. Certas famílias referem isso mesmo e o inquérito que realizei demonstra isso mesmo: *“Diálogo entre professores, pessoal auxiliar e os pais de problemas relacionados com os meus educandos”(IC1); “Boa comunicação por ambas as partes”(IC2); “Participação da família na educação escolar”(IC8); “Participação conjunta na formação e educação dos alunos”(IC9).*

Quanto à relação com a comunidade a mesma foi deficitária durante o meu período de PES, tendo sido verificada apenas no contacto com as higienistas e enfermeiras e o mesmo ocorreu dentro da escola. No entanto é possível de constatar através do Plano de Atividades da Turma e dos Projetos Curriculares que existem atividades de momentos marcados que promoverão esta ligação com a comunidade. Está prevista no Plano de Atividades da Turma uma saída ao exterior no Monte Selvagem. No entanto, considero que a interação com a comunidade e consequentemente com o meio envolvente é bastante benéfica para o desenvolvimento das crianças e para a própria comunidade. O contacto com o espaço envolvente da instituição enriquece as crianças. A comunidade é um recurso que deve ser utilizado na sua totalidade, que a variedade de serviços comerciais e comunitários são rico de aprendizagens.

Mantendo ainda a análise tipológica criada por Epstein, a relação com a comunidade, tipo 6 - de Colaboração com a Comunidade. O agrupamento está em constante contacto com a Câmara Municipal de Évora e outros serviços públicos da cidade, tendo havido algumas sugestões de atividades, no entanto a professora optou por não participar tendo em conta o comportamento que estava a ocorrer dentro da sala de aula.

Caracterização do grupo de 1º Ciclo

A minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada com a professora cooperante Maria Cândida Almeida na turma de 1º ano B

com 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Apenas 1 criança entrou com 7 anos de idade, as restantes iniciaram o ano letivo com 6 anos de idade. Assim sendo, a turma é constituída por 11 rapazes e 7 raparigas de 6 anos de idade e 2 rapazes mais 1 rapariga de 7 anos de idade. No final do 1º Período, o número de crianças com 7 anos passou a 3. Nenhuma das crianças é repetente, significando que é a primeira vez que frequentam o 1º ano CEB. Do grupo todo, 3 crianças são acompanhadas pela equipa do Espaço com Tacto, pela CPCJ e pela EMAT.

Este grupo tem 3 crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais e que beneficiam com apoio de uma docente de educação especial e uma terapeuta da fala. Estão com um horário de regime normal, dando entrada na escola às 9:00h da manhã e grande parte da turma sai todos os dias à 17:30h da tarde. Esta variação de horários acontece porque alguns encarregados de educação optaram por decidir que os seus educando não participariam em determinadas Atividades Extra Curriculares (AEC).

A grande maioria dos alunos frequentou o jardim-de-infância da escola Manuel Ferreira Patrício, das restantes crianças, duas frequentaram o JI da Cruz da Picada e cinco frequentaram outros JI da cidade e de fora da mesma. De algum modo, o que veio a constatar, as famílias das crianças que já frequentavam a escola fizeram uma adaptação mais rápida à entrada das crianças para o 1º ciclo e por sua vez já conheciam as funcionárias, o que transmitia segurança. Por outro lado, as famílias das crianças que frequentaram outros jardins-de-infância, mostraram-se um pouco mais reprimidas, ressaltando sempre o facto de ser uma escola muito grande e com alguns entraves para conseguir falar com o adulto que acompanha a criança durante um dia inteiro.

Em termos gerais, o grupo encontra-se bem adaptado a toda a instituição; apenas no início foi possível notar uma situação de adaptação mais conturbada que se deveu à entrada numa escola nova e a condições familiares (nomeadamente de desemprego) que faziam com que a criança ao saber que a mãe estava em casa, quisesse estar com ela e não na escola. Caracteriza-se por ser um grupo ativo e interessado, que gosta de se envolver nas atividades e nas aprendizagens e delas advêm. Demonstram sempre muito entusiasmo são muito alegres e divertidos, tendo-me aceitado de forma muito rápida e simpática.

A minha Prática de Ensino Supervisionada coincidiu com o início do ano letivo, o que me permitiu conhecer o grupo pela primeira vez em parceria com a professora

titular. Pude em parceria com a mesma, desde início, verificar uma grande diferença no nível das aquisições realizadas nas diferentes áreas. Alguns alunos já conheciam a grande maioria das letras do alfabeto e sabia contar até pelo menos 30. Salvo alguns casos de crianças que apenas conheciam as letras do seu nome, não sabendo o nome das mesmas e nas contagens, por exemplo até 15, trocava a ordem de alguns números. Grande maioria das crianças sabiam como escrever o seu nome em letra de imprensa, em alguns casos essa escrita era feita em espelho. O tempo de atenção que eram capazes de demonstrar, notou-se ser pouco para o que era considerado necessário por mim e pela professora titular, assim como as regras da sala, apesar de conversadas em grande grupo, foram inicialmente difíceis de cumprir, mesmo tendo sido discutidos e desconstruídas. O que se deve compreender como algo natural, pois o contexto era totalmente diferente do que estavam habituados.

Mostraram ser um grupo com bastantes potencialidades quanto à motivação, ao interesse e à constante vontade de fazer mais. Mostraram sempre entusiasmo em participar em todas as atividades que eram propostas por mim e pela professora Cândida, trazendo novas ideias e sugestões. No entanto mostraram fraca capacidade de concentração, que foi aumentando ao longo do tempo e depois de um trabalho em conjunto entre nós adultos e o grupo. Permaneceu a heterogeneidade de desempenho, no entanto passou a haver apenas dois ritmos e não mais.

Caracterizando o grupo ao nível da temática trabalhada neste relatório, pode-se dizer que mostraram ao longo do tempo bastante entusiasmo quando era referido que podiam levar para casa para mostrarem aos pais. Assim como ficavam bastante agradecidos e contentes por lhes darmos tempo e espaço de forma a mostrarem o que traziam de casa ou queriam contar sobre algo que tivesse acontecido na mesma ou com a sua família. Sempre foi promovido no grupo que poderiam todos os dias trazer algo que tivessem construído em casa, memórias de um passeio, aprendizagens de viagens/passeios, atividades que tivessem realizado de forma a que nós também pudessemos conhecer e aprender, ou até mesmo trocar conhecimentos sobre o mesmo assunto.

Perspetiva das famílias para a relação escola-família

Neste separador reforço a importância de que a relação entre a escola e a família tem sempre duas perspetivas, a da escola e a da família. Sendo uma relação recíproca e caracterizada por duas vozes, ambas têm de ser ouvidas e como tal este questionário permitiu que eu pudesse ter acesso às perspetivas dos familiares e por sua vez reajustar a minha prática.

Passo agora a desenvolver e a analisar os questionários realizados e as respostas dadas, o mesmo por uma primeira fase onde foram recolhidas e organizadas as respostas por cada pergunta e posteriormente foi realizada uma análise por categorias. O questionário foi então composto por diferentes perguntas possíveis de consultar no apêndice E (pág. 126). Importa referir que de 21 questionários entregues às famílias, apenas recebi 11.

Tal como já foi referido no ponto 3.2, este questionário foi realizado com o objetivo de compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação, bem como de conhecer as interações escola-família nos contextos da PES.

Começando a análise deste questionário pela primeira pergunta *“No seu entender uma boa relação entre a escola e a família caracteriza-se por”*, importa referir que foram obtidas 10 em 11 respostas, tendo uma família deixado o espaço em branco. Grande parte das famílias ressalta mais do que um fator como sendo fulcral na relação entre a escola e a família, sendo: o diálogo e a comunicação (7 em 11 respostas); uma relação baseada num conjunto de sentimentos (respeito; compreensão; preocupação; confiança; complementaridade; segurança) (5 em 11 respostas) e fim algumas famílias ainda fazem sugestões sobre de que forma esta relação pode ser promovida (4 em 11 respostas) *“Trabalhos que possam ser feitos pelas crianças com os pais. Maior convívio entre professores/alunos/pais” (IC7). “Aproximação entre os professores, diretores, encarregados de educação” (IC11)*

Deste modo é possível de perceber que as famílias dão como ponto principal haver momentos e espaços de comunicação, baseado numa relação de respeito, compreensão e complementaridade que promoverão um ambiente seguro e cheio de aprendizagens para as crianças. Mais uma vez reforço que este tipo de conexão entre a escola e as famílias é de extrema importância por criar um ambiente de parceria onde o

foco está na criança e no seu desenvolvimento. (Epstein 1998) “*Participação da família na educação escolar (atividades pedagógicas)*” (1C8) “*Participação conjunta na formação e educação dos alunos. Espírito de entreaajuda entre pais e professores. Responsabilização dos alunos e pais no processo educativo*” (1C9)

Relativamente aos benefícios oferecidos aos familiares, profissionais e crianças que possam advir de uma boa relação entre a escola e a família, pude obter a totalidade das respostas, não tendo sido deixado espaço em branco por nenhuma família. Seguindo uma categorização das respostas por beneficiários, grande parte dos familiares refere benefícios apenas para as crianças (7 em 11 respostas), apenas uma família ressalta benefícios apenas para si, uma segunda família demonstra que existem benefícios para as crianças e para si e uma terceira refere benefícios para todos.

Torna-se notório que grande parte das famílias estão focadas nos benefícios para as crianças, deixando de parte os que poderiam existir para si e/ou para a escola. Ressaltam que “Trabalhando todos em conjunto (família/funcionários/escola) obteremos melhores resultados a nível escolar/educacional” (1C8) “Uma boa relação oferece uma boa aprendizagem do meu educando e o gostar de andar na escola” (1C10).

Dentro dos benefícios que são oferecidos a qualquer uma das partes, é possível de categorizar entre a importância dos sentimentos positivos, questões de educação e a relação que pode existir. Nestes fatores foi possível de encontrar famílias que selecionavam mais do que um, onde o primeiro obtém 6 em 11 respostas, o segundo 4 em 11 respostas e o terceiro, 4 em 11 respostas.

Analisando os sentimentos positivos que as famílias referem. Os mesmos compõem-se por serem: confiança; entreaajuda; personalidade; bem-estar; estabilidade, segurança, tranquilidade; gosto pela escola e bem-estar. “*Confiança e entreaajuda para as crianças*” (1C1). Em questões de educação, 4 famílias que este é um dos principais benefícios para as crianças, chegando até a afirmar “*A certeza de que se estão a formar indivíduos com valores e princípios para a vida em sociedade*” (1C6).

Nos benefícios da relação, que categorizando-se de positiva, é possível de perceber por 4 famílias que desse modo pode melhores resultados nas aprendizagens das crianças, mais ajudas para as famílias e um funcionamento melhor. “*Favorece a relação entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, sendo esta relação positiva para a criança*” (1C7). Estudos realizados por Bhering & Siraj-Blatchford (1999) salientam o

quão positivo pode ser para as crianças, nas suas aprendizagens e desenvolvimento, uma relação positiva entre o ambiente escolar e familiar.

A questão seguinte, relativamente à frequência e objetivos com que os familiares interagem com o contexto escolar (professora e auxiliares de ação educativa), pode ser analisado e categorizado primeiro quanto à frequência e depois sobre os objetivos.

Quanto à frequência com que os familiares se dirigem à escola, varia entre “diariamente” (1 em 11 respostas); “uma vez por semana” (2 em 11 respostas); “uma vez por mês” (1 em 11 respostas); “diariamente com as auxiliares e uma vez por mês com a professora” (1 em 11 respostas); “só quando há necessidade” (4 em 11 respostas); 1 família não responde ao perguntado e sim que está satisfeita com o trabalho da professora e não das auxiliares; “pouca frequência” (1 em 11 respostas).

Quanto aos objetivos que norteiam esta interação, prendem-se na sua maioria com questões comportamentais (5 em 11 respostas); aprendizagem (5 em 11 respostas), sendo que 4 dessas respostas são das mesmas famílias que indicam o comportamento como objetivo. Outro objetivo pelo qual existe comunicação entre a família e a escola são: queixas da criança (1 em 11 respostas) e por serem chamados à escola (2 em 11 respostas, onde uma dos familiares que seleciona este objetivo, também selecionou o anterior). Um dos familiares acaba por completar um pouco mais a sua resposta ao explicar o porque de algumas vezes não comparecer mais na escola.

“Não interaço tanto como gostaria, ou melhor, como precisaria, devido a horários de trabalho, mas sempre que acho necessário (ou que noto alguma anormalidade/ou dúvida) desloco-me à escola para falar co a Sr. Professora. A última vez que me desloquei à escola foi como objetivo de ser informada como a minha filha se estava a adaptar no 1º Ciclo.” (1C8)

Na quarta questão “Quais os aspetos que gostaria de destacar da sua relação com a escola e o pessoal docente e não docente da mesma?”, apenas 7 famílias responderam com algum aspeto e as restantes 4 afirmaram não ter nada a destacar. Das famílias que responderam, são realçadas diferentes atitudes como: respeito (2 em 7 respostas); confiança, disponibilidade e simpatia (1 em 7 respostas); dedicação, simpatia e responsabilidade (1 em 7 respostas); informações enviadas para casa sobre o que acontece na sala (1 em 7 respostas); disponibilidade (1 em 7 respostas) e por fim, simpatia e disponibilidades (1 em 7 respostas).

Importa destacar nesta questão a reposta de um dos familiares quando indica o aspeto a destacar é o Jornal de Aprendizagens:

“A informação que a professora passa à família (normalmente/semanalmente) através de uma informação por escrito com o que aprenderam; o que planearam e as ideias que tiveram. Para a família é uma informação muito útil para acompanhar a evolução da criança na escola.” (1C8).

Este jornal foi uma das intervenções que realizei com o grupo por forma a criar mais contacto com as famílias tendo em conta que era tão complicado que estivessem mais presente na escola. Foi uma solução encontrada por forma a unir mais os dois ambientes (escola e família), nomeadamente nas aprendizagens e conquistas das crianças. O mesmo será explicado de forma mais detalhada no ponto da Intervenção no âmbito da relação escola-família do presente capítulo.

Na questão seguinte, onde é pedido aos familiares que indiquem aspetos a melhorara, 3 famílias indicaram que “nada” haveria para melhor, ao invés de 5 famílias que se mostraram desagradas com a qualidade, capacidade e disponibilidade dos auxiliares de ação educativa. Uma das famílias chega mesmo a afirmar *“Avaliar primeiro os profissionais que vão trabalhar com as crianças, nem todas as pessoas têm capacidade para isso” (1C4).*

Um outro aspeto que consideram que deve passar por um melhoramento é a questão do tempo de atendimento aos pais, onde 2 famílias pelo pouco tempo ou sobrecarrego da professora o referem como prioritário. *“Devido ao meu horário, gostaria que o horário fosse mais alargado” (1C7)*

“Tempo disponível para a professora “receber” os encarregados de educação periodicamente (1 vez por mês), pude perceber no dia que me desloquei à escola que a professora está muito sobrecarregada (alunos com educação especial que acabam por precisar de mais tempo)” (1C8).

Numa última fase do questionário, foi pedido aos familiares que recordassem a sua infância e descrevessem algumas memórias boas que gostassem de ver as crianças a viver, e outras menos felizes que gostariam que a criança não vivesse. Esta questão foi criada, tal como já pude referir, pela pertinência que acreditava ter pelas expectativas e esperanças que os familiares colocam nas crianças, muitas vezes ansiedades que as

mesmas vivam certas angústias. Mais tarde, na revisão de literatura pude constatar, através de Hill & Taylor (2004), que as vivências dos adultos diretamente relacionados com as crianças, nomeadamente os pais, modela vários fatores, especialmente no seu envolvimento na escola dos(as) filhos(as). O fato de as crianças começarem a ter as suas vivências na escola, faz com que também os pais comecem a reviver as suas memórias e por sua vez a influenciar as das crianças.

Como memórias positivas, obtive um total de 11 respostas, significando que todas as famílias responderam, onde pude qualificar por 4 categorias diferentes: o respeito que existia entre as crianças e os adultos, que os familiares neste momento acreditam que não faz tanto parte da realidade (2 em 11 respostas) *“Existir respeito mútuo entre professores e alunos, tornando-se uma 2ª casa, o que hoje em dia não existe, os alunos têm medo ou nenhum respeito pelos professores.”* (1C4). Outra categoria é referente às amizades e ao convívio (3 em 11 respostas), o mesmo tanto com outras crianças como com os adultos referência do contexto escolar *“Relação com amigos, professores e auxiliares”* (1C6). Uma categoria distinta prende-se com as brincadeiras: através dos jogos tradicionais, na rua, visitas de estudo, nas poças de água, hortas e principalmente sem o computador. *“As crianças hoje precisam de jogos tradicionais, estão muito focadas nos computadores (novas tecnologia). Jogar à bola; brincar nas poças de água no recreio; jogar à corda à corda; ao elástico; entre outros.”* (1C8).

Por último uma família ressalta a importância que tinha os auxiliares na educação das crianças do seu tempo. *“A participação dos contínuos na educação das crianças.”* (1C3)

Na questão das memórias menos felizes, 3 famílias responderam que não tinham “nada” que pudesse preencher esta pergunta. Por outro lado foi possível de perceber que as memórias das famílias se prendem com violência (4 em 8 respostas); mudança de professores (1 em 8 respostas); violência e mudança de professores (1 em 8 respostas); grande quantidade de trabalhos de casa (1 em 8 respostas); e por fim a necessidade de ir a pé independentemente do estado do tempo (1 em 8 respostas).

Relativamente à violência, os familiares demonstraram que esse era um fator com muito peso na sua vivência e que não queriam de maneira alguma que as crianças o pudessem viver. A mesma caracterizava-se não só entre crianças como entre adultos e crianças, no entanto retratando como memórias traumáticas.

“A professora era uma pessoa sem escrúpulos e dissimulada que em frente dos pais parecia ser muito boa para os alunos mas quando estava sozinha connosco batia e ameaçava que iria bater mais se por acaso contássemos alguma coisa em casa. Por estas razões e mais não tenho nada de bom a recordar da escola primária. Nem quero que as minhas filhas tenham uma experiência de terror como eu tive.” (1C7).

Na categoria da mudança de professores, as famílias demonstram algumas vivências menos felizes relativamente ao tema, que as impediu de certa forma de ter um rendimento escolar de sucesso e que em nada querem ver as crianças a passar. Uma família afirma mesmo

“Ter vários professores durante 1º ano letivo a dar a mesma matéria. Exemplo: Eu no meu 4º ano tive o 1º Período a minha professora do 1º ano com 4º ano e no 2º Período e 3º Período do 4º ano tive 9 professoras” (1C4).

As respostas obtidas neste questionário, principalmente por se ter realizado numa data ainda prematura da PES, permitiu que para além de ouvir as vozes dos familiares, pudesse (re)ajustar a minha prática em contexto de 1º CEB. Exemplos disso foi a valorização/continuação do jornal de aprendizagens e criação de jogos tradicionais como atividades do final de período letivo. Após ter realizado o questionário em pré-escolar, pude aprender algumas questões que se tornaram pertinentes para a implementação deste questionário, como por exemplo a questão da confidencialidade.

Duas semanas depois, coincidindo com mais um jornal de aprendizagens, considerei que era a altura adequada para poder entregar às famílias os questionários que tinha construído. Os mesmos tiveram como principais objetivos: Compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação e Conhecer as interações escola-família nos contextos da PES.

O questionário que entreguei em contexto de 1º Ciclo já tinha algumas alterações de acordo com o que notei e referi anteriormente. O mesmo foi entregue através da caderneta, num envelope, sem o nome de cada criança e com um texto inicial onde explica mais detalhadamente que o mesmo era confidencial e para fins estatísticos. As perguntas mantiveram-se as mesmas, sendo que alterei algumas terminologias como educador(a) para professor(a). Conversei com o grupo explicando-lhes que se tratava de um documento que tinham de entregar em casa ao pai ou à mãe, de maneira a que eles

pudessem preencher e me auxiliar na universidade. O questionário em questão encontra-se disponível para consulta no apêndice E (pág.126).

Desde a data em que enviei os questionários até à data final da realização da PES recebi 11 dos 21 questionários e apenas uma encarregada de educação é que se dirigiu à escola com dúvidas. A mesma começou por deixar o documento no portão da escola pedindo que me fosse entregue e transmitido que não percebia o que tinha de fazer. No mesmo dia, como tinha reunião marcada com a professora cooperante, dirigi-me à escola e aproveitámos para desconstruir um pouco o questionário, as duas em conjunto. Pude perceber que era apenas receio de não corresponder ao esperado, lemos cada pergunta, dei exemplos e expliquei que não havia certo ou errado.

Intervenção no âmbito da relação escola-família

No contexto de 1º CEB, tal como ocorreu em pré-escolar, esta intervenção teve como objetivos: Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças; Promover as conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e em contexto escolar; Promover o conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas. Desse modo planeiei diversas situações e atividades que irei apresentar neste separador.

Desde o início da minha prática profissional, não só pela ligação à temática do relatório final de estágio, mas principalmente por considerar uma prática prioritária, que fiquei desperta para formas de poder contribuir para essa mesma relação escola-família. Na leitura de um artigo de estratégias e ferramentas sobre o envolvimento parental, baseei a minha prática inicial num parágrafo que me despertou “*1. Create a list of concrete ways parents can be involved in their child’s educations; 2. Let parents know what choices exist; 3. Invite parent participation; 4. Thank parents for their involvement*” (Epstein, s/d, pág. 108).

Deste modo comecei por ir criando uma lista que foi incluindo diferentes ações que foram emergindo conforme a necessidade: conversa sobre família; participação das famílias num questionário proposto por mim; criação e desenvolvimento do jornal de aprendizagens; comunicação com uma família para perceber uma religião diferente

daquela que a maioria do grupo pratica; festejos da época natalícia e criação de decorações tendo em conta as diferentes religiões; decorações natalícias com fotografias das árvores de Natal das suas casas; painel dos diferentes significados do Natal. Este conjunto de ações foi sendo criado com base na resposta ao tema sobre a família abordado em estudo do meio; nas propostas das crianças relativamente à época festiva e na necessidade de incluirmos mais as famílias no contexto.

A Família

O início das práticas de interação entre a escola e a família aconteceu com um primeiro conhecimento das famílias através das crianças, deste modo e tendo como ponto de partida um dos domínios que o estudo do meio aborda “À descoberta dos outros e das instituições – Os membros da sua família” desenvolvemos algumas atividades. Numa conversa informal, começámos por conversar sobre a família, surgindo a pergunta “O que é uma família?” e “Quem é que pertence á família?”. Posteriormente realizaram uma atividade onde desenhavam a família atribuindo cada membro a uma ação, que descreverei e analisarei mais à frente. Quando conversámos sobre o que era uma família, algumas crianças quiseram participar e disseram:

C. (6:5) – *“É estarmos todos juntos”*

G. (6:11) – *“Pessoas que são amigas. É amor.”*

C. (6:10) – *“Pessoas que são amigas, é amizade”*

M. (7:10) – *“São os amigos”*

T.P (6:5) – *“Ser amigos dos pais”*

L. (6:8) – *“A família é o nosso coração, porque dá-nos carinho e amizade”*

A. (6:9) – *“São os amigos muito próximos uns dos outros. É quando no natal, o importante não é as prendas mas estar com a família.”*

R. (6:11) – *“São pessoas que nós gostamos. Eu, o Leonardo, a mãe e a mana.”*

M.M. (6:10) – *“Como se fosse uma reunião, só que não é. São pessoas e também são boas, mas eu sou reguila.”*

V. (7:2) – *“Uma coisa muito importante para nós. É tipo uma reunião”*

J.M. (6:5) – *“Amigos que é uma família. Pessoas que brincam umas com as outras.”*

T.R. (6:12) – *“Acho que uma família é para brincar e fazer coisas e fazer compras para comer e cozinhar.”*

B. (6:10) – “É ser amigos, bom para os outros, ser verdadeiros. Boa para nós sermos sempre bons amigos para eles. E darmos carinho a todos.”

J.R. (6:8) – “É gostar muito das pessoas, das irmãs, dos avós e dos pais, dos tios. É amor, os pais gostarem muito uns dos outros, porque a minha mãe já se separou de um pai e agora tenho outro.” (Caderno de Formação, dia 26.10.2015)

Tendo em conta as respostas dadas pelas crianças e fazendo uma análise, é possível ter um olhar mais conceptual das mesmas. Grande parte do grupo dá como definição de família pessoas que são amigas e sentem amor umas pelas outras. As restantes identificam como sendo uma família: os amigos; estar juntos uns com os outros; partilharem o sentimento de amizade entre si e serem pessoas importantes.

No fim o J.R (6:8) referiu que era importante existir amor, ao qual perguntei era apenas amor ou algo mais, tendo o grupo acrescentado: “amizade”; “carinho”; “não se brigarem”; “respeito”; “boa educação com a família”; “gostar”; “partilhar” e “verdade”. Por fim terminámos com o lançamento de um desafio, propus-lhes que desenhassem em diferentes quadrados as pessoas que atribuíam diferentes ações, sendo as mesmas: Quem me dá carinho; Quem cuida de mim quando adoço; Quem me alimenta e Quem me educa e me ajuda a crescer. (Fotografia 10) Esta atividade teve como objetivos a compreensão e conhecimento das suas famílias, tendo em conta a perceção das crianças.



Fotografia 10 – Atividade sobre a família

Através desta atividade pude perceber um pouco mais sobre a visão de família que o grupo tinha, assim como a atribuição de tarefa a cada uma das pessoas. Tentei que o grupo percebesse que a família também é quem cuida de nós, podendo ser alguém que não consideramos mãe, pai ou avó. Algumas crianças não convivem com o pai, ou não o conhecem e no entanto atribuíram-lhe uma tarefa, assim como alguns desenharam a professora Cândida ou eu como sendo uma das pessoas que os educa e os ajuda a crescer. Na questão sobre quem lhes dava carinho, grande parte das crianças atribuiu a função às mães, colocando logo de seguida o pai e os avós. Quanto a quem cuida deles quando estão doentes, as crianças marcam as mães como as principais cuidadoras, sendo que os pais e os avós são a segunda escolha. Na pergunta seguinte sobre quem os alimenta, voltam mais uma vez a colocar as mães como responsável principal, dividindo no entanto a função com os pais e os avós. Por último, relativamente a quem os educa e os ajuda a crescer, grande maioria volta a referir a mãe como fundamental e logo de seguida o pai e os avós. Em alguns casos os irmãos(ãs), tios(as), padrinhos/madrinhas e professoras foram referidas como tendo algumas das funções, mas com pouca frequência.

“A Família

No dia de hoje pudemos conversar sobre o que as crianças consideram ser uma família, onde lhes pedi que me dessem uma definição da mesma e da importância que tinham na sua vida. Pude obter diferentes respostas (...). Por fim explorámos em grupo o facto de existirem diferentes tipos de famílias, dando o exemplo de uma criança que vivesse numa instituição, ou que vivessem numa casa só com os pais, ou com os avós também, ou apenas com a mãe ou o pai. Foi interessante perceber pelas expressões de algumas crianças, nomeadamente as que vivem com a família nuclear ou alargada, de espanto e estranheza.” (Caderno de Formação, dia 26.10.2015)

No dia seguinte demos continuidade à temática da família, paralelamente ao estudo do meio, e no momento de expressões fizeram o desenho das suas famílias tendo como ponto de partida quem a compunha. Na nossa sociedade pudemos encontrar diferentes tipos de famílias, onde as crianças vivem com os pais (família nuclear), com os pais e os avós/tios (família alargada, ou apenas com um dos progenitores, em alguns casos em instituições com tutores. Considerei importante que pudéssemos conversar sobre esta perspetiva e dar-lhes a conhecer outras realidades, como tal propus-lhes que

fizessem o desenho das suas famílias e depois viessem ao quadro para as darem a conhecer aos colegas. Desta forma pude conhecer um pouco das famílias das crianças mesmo que na perspetiva das mesmas.

À medida que foram realizando os desenhos eu pude circular pela sala e conversar um pouco com cada criança onde me apresentavam cada pessoa do desenho. Algumas Das 20 crianças que realizaram o desenho, pude classificar os mesmos em três categorias: desenho apenas das pessoas que viviam na sua casa (Fotografia 11) – 9 em 20 desenhos; desenho da família de casa e acrescentavam a família alargada (Fotografia 12) – 10 em 20 desenhos; e por fim o desenho que considerava como família os amigos da escola (Fotografia 134) – 1 em 20 desenhos.



Fotografia 11 – Desenho da família (casa)

Fotografia 12 – Desenho da família
(casa e alargada)



Fotografia 13 – Desenho da família
(amigos)

“Desde o dia de ontem que as crianças se têm mostrado bastante entusiasmados pelo facto de me poderem dar a conhecer as suas famílias. Começámos por conversar sobre o que seria a família e a partir daí fomos percebendo o papel que cada pessoa tinha em casa de cada um na perspectiva da criança. No dia de hoje, ligando o estudo do meio com expressões, puderam representar a sua família em desenho. Algumas crianças optaram por desenhar como sendo a sua família as pessoas que viviam na sua casa, outras a família alargada, ou seja as pessoas com quem vivia e mais alguns familiares e uma das crianças desenhou os amigos da escola.

Ao longo do tempo de execução do desenho, fui conversando com o grupo e com cada criança individualmente, onde procurei explorar o facto de haver diferentes tipos de famílias. Por fim foram ao quadro apresentar as suas famílias, aceitaram ser questionados pelos colegas sobre as suas escolhas.” (Caderno de Formação, dia 27.10.2015)

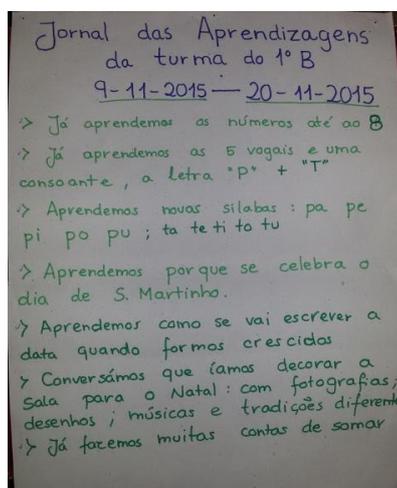
O Jornal das Aprendizagens

O Jornal das Aprendizagens teve como principais objetivos: Ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família; Promover o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças e Promover conexões entre as aprendizagens em contexto familiar e em contexto escolar. Era notória a ansiedade dos pais sobre o dia-a-dia das crianças pois estas vinham muitas vezes para a escola a contar que a família perguntava muito pela escola. Como tal e numa tentativa de responder aos objetivos supracitados, foi criado este género de diário que ganharia a função de jornal para casa sobre as aprendizagens e curiosidades que o grupo quisesse partilhar.

Na semana seguinte comecei por promover a conexão que anteriormente referi, sugerindo à professora a criação de um pequeno diário quinzenal ou mensal que permitisse manter o contacto com os pais. Deste modo, estaríamos a incluí-los no processo de aprendizagem, onde cada criança pudesse acrescentar no seu diário, além das suas aprendizagens, outras curiosidades que pensem ser importantes. Deste modo pensei que seria uma forma de tranquilizar os encarregados de educação ao saberem o que acontecia na escola. Tendo ainda mais em conta que era uma turma de 1º ano, que estava a iniciar o ensino primário, era expectável alguma ansiedade por parte dos EE, como tal, o diário teria o propósito de acalmar os mesmos anseios.

Tendo a aprovação da professora Cândida, decidi conversar com o grupo na semana de 2 a 6 de Novembro por forma a propor-lhes a criação do jornal das aprendizagens, começando por preencher aos poucos a folha e apoio. Disse-lhes que desta forma podíamos mostrar aos familiares o que tínhamos aprendido e mostrar-lhes isso. O grupo aderiu com muito entusiasmo e perguntou como iríamos fazer isso, ao qual lhes expliquei que todas as sextas-feiras, de manhã, de duas em duas semanas iríamos escrever numa folha todas as nossas aprendizagens e acontecimentos. Depois dessa mesma folha iria ser colada no caderno de casa, após ser assinada por mim e pela professora, assim como por eles. Quando chegassem a casa mostrariam à família, que teria de assinar também e conversar um pouco sobre os assuntos que estavam escritos. Expliquei-lhes que desse modo poderiam falar de tudo quanto tinham aprendido ou que se tinha passado na escola sem que se esquecessem de nada.

Começou logo por ser nomeado jornal das aprendizagens, ao se caracterizar por ser um documento que noticiaria e relataria as aprendizagens e novidades. Inicialmente era para se realizar apenas mensalmente, mas depois percebi que era um espaçamento muito grande e iria cair no esquecimento, perdendo o seu propósito pontual. Deste modo passámos a realizá-lo quinzenalmente, combinando que se considerássemos ser necessário realizar um jornal logo na semana seguinte assim o faríamos. Este jornal era realizado com base no que íamos registando numa folha que se encontrava exposta no quadro de cortiça. Essa folha era preenchida por mim com acontecimentos e aprendizagens que o grupo nomeava e considerava serem importantes de incluir no jornal de aprendizagens. A mesma tinha escrito a semana a que referia e logo de seguida os pontos enunciados anteriormente, tal como é possível de observar na Fotografia 14.



Fotografia 14 – Folha de apoio ao Jornal das Aprendizagens

No quadro de cortiça foram sendo guardadas folhas de apoio e uma cópia da respetiva folha do Jornal das Aprendizagens. Este foi um instrumento que dei bastante atenção, pois foi possível perceber primeiro pelas crianças e depois pelos familiares que era importante receber aquelas notícias e também uma forma de estarem um pouco mais à conversa com os seus educandos, assim como se sentiam mais informados. Mais à frente desenvolvo esta informação, pois recebi a mesma através de um questionário que pedi às famílias que participassem. Na segunda-feira seguinte, de manhã, conversávamos sempre sobre quais tinham sido as reações dos familiares aos que tinham lido no Jornal das Aprendizagens. Na seguinte tabela apresento um exemplo.

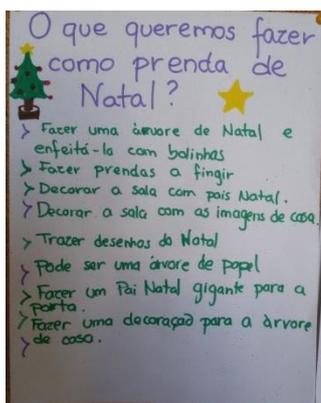
Sexta – Feira 4.12.2015 Português	Domínio Objetivos Descritores	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Comunicação à turma	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Oralidade - Respeitar regras da interação discursiva » Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. » Respeitar o princípio de cortesia. - Produzir um discurso oral com correção » Falar de forma audível » Articular corretamente palavras - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor » Responder adequadamente a perguntas 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Começaremos o dia por entrar todos para a sala, dando os bons dias e por se sentarem nos seus respetivos lugares. ✚ De seguida perguntarei se alguém tem novidades para contar ou algo para mostrar. Deste modo, pedirei que ponham os dedos no ar, esperem pela sua vez, pois eu chamarei um a um. ✚ Será mantida uma conversa de forma a que a que cada aluno não conte apenas a sua novidade, mas a elabore um pouco mais. ✚ Por fim conversaremos sobre como vai ser o dia e que o mesmo se iniciará com a produção e ilustração de um texto sobre as suas novidades. ✚ Serão então preenchidos os mapas das tarefas, do tempo e das presenças. ✚ Terão o meu apoio para a realização dos mesmos, no mapa das presenças, eu ditarei o nome e o(a) aluno(a) repetirão alto obtendo a resposta presente. Quanto ao tempo, faremos uma revisão dos dias da semana e dos critérios de escolha das condições climáticas selecionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ 25min. 		<ul style="list-style-type: none"> ✚ Atenção demonstrada ✚ Questões realizadas ✚ Comentários realizados ✚ Saber escutar ✚ Respeito demonstrado pela vez do outro
		<ul style="list-style-type: none"> ✚ Como se trata de sexta-feira, o último dia da semana, conversaremos sobre a mesma. Como consideram que a semana correu, o que aprenderam, o que gostaram e não gostaram, assim como pensam que poderemos melhorar o que pensam ser necessário. ✚ Nesta semana, construiremos o jornal das aprendizagens para enviarem para casa pois o grupo achou necessário tendo em conta as atividades realizadas. O texto será criado em grande grupo, escrito numa folha exemplo, depois fotocopiado e cada criança colará um no seu caderno de casa. Notei que as observações feitas pelas famílias eram bastante vagas, havendo apenas comentários onde diziam que gostavam de saber. Como tal especificaremos mais as aprendizagens com exemplos e fotografias. ✚ Posteriormente, eu e a professora Cândida, passaremos por todos para rubricar. 			

A celebração do Natal – entre a casa e a escola

Comunicação com uma família sobre a religião e o Natal

Festejos e decorações

A dada altura, aproximando-se o Natal, o grupo começou a conversar sobre o mesmo, quantos dias faltavam e o que iam fazer. Aproveitámos então uma manhã e todos contaram um pouco como era o seu Natal, se já tinham pedido algumas prendas, como eram as suas árvores de Natal, quem estava nesse dias em suas casas e quais as decorações que usavam. A dada altura o M. (7:10) expressa a sua vontade em fazer decorações para a sala, sugerindo que todos juntos poderíamos construir uma árvore de natal com as outras turmas, decorar a porta e a sala. Como tal sugeri que construíssemos uma lista onde registássemos todas as ideias e mais tarde pô-las-íamos em prática (Fotografia 17).



Fotografia 17 – Natal

Durante a realização da mesma, sabendo eu de antemão que o M.S. (6:10) pratica com a sua família uma religião diferente, perguntei-lhe se tudo aquilo que os colegas estavam a falar sobre o Natal era o que acontecia lá em casa. O mesmo respondeu que não, que as prendas vinham durante todo o ano, que não festejavam os aniversários nem o Natal, assim como não construíam uma árvore nem decoravam a casa. Grande parte do grupo ficou bastante espantada, a verdade é que apenas conheciam o mês de Dezembro como o do Natal e não compreendiam como poderia ser possível alguém não o festejar. Eu e a professora Cândida explicamos ao grupo que as diferentes religiões celebram esta época de maneira diferente, assim como o suposto seria celebrar-se de volta do presépio (contando as histórias que o compõem) e não de uma árvore.

Dada a oportunidade, pedi ao M.S. (6:10) que requeresse à mãe ou ao pai que enviasse alguma informação sobre a sua religião em relação a esta época em questão de maneira a que pudéssemos compreender de forma correta e partilhar informação. Mais uma vez tentei que houvesse alguma conexão entre a escola e a família, promovendo deste modo um conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas. Logo no dia seguinte a mãe enviou por e-mail um ficheiro PDF que continha todas as respostas às nossas perguntas, disponibilizando-se para o que fosse necessário. (Apêndice F – reflexão sobre o Natal, pág. 128). Continuámos o registo de sugestões para a época e tendo em conta que pelo menos uma criança não festejava, decidi relembrá-los que em muito países nesta altura está a nevar e era o inverno. Como tal sugeri que algumas decorações fossem dentro desse tema e não apenas do Natal, surgindo decorações de neve para as janelas e uma rena para decorar a porta. Deste penso que não nos focamos apenas no Natal e generalizámos, tornando a sala num sítio mais inclusivo e respeitador.

As sugestões de decoração foram sendo algumas, acabando por ser criadas, como tal, construímos uma árvore de Natal com todas as turmas de 1º Ciclo a contribuírem com caixas de ovos pintadas de verde; foram criados mobis a partir de desenho e ilustrações realizadas pelo grupo; produção de uma rena para decorar a porta e criação de uma lembrança de natal para pendurarem nas suas árvores. (Consultar apêndice G – Planificação sobre a construção das construções, pág. 131)

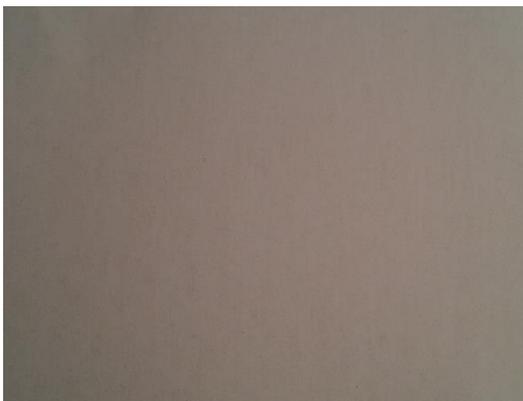
Fotografias das árvores de Natal das suas casas

Para acrescentar, numa das manhãs o grupo quis conversar um pouco mais sobre o Natal, contando como estavam a ser montadas as árvores nas suas casas. Neste momento sugeri ao grupo que pedissem aos pais para enviar por e-mail fotografias das suas árvores de Natal e desse modo poderíamos usá-las para decorar a sala. O grupo ficou muito entusiasmado e logo no dia seguinte começaram a ser enviadas algumas fotografias, no entanto apenas tivemos 7 fotografias. Algumas crianças mostraram alguma tristeza por terem insistido com os pais e mesmo assim os mesmos não terem enviado as imagens. Cerca de uma ou duas crianças disse que os familiares não queriam enviar a Fotografia das suas árvores e como tal sugeri que mandassem de uma árvore de Natal que tivessem visto e gostado muito. Este foi mais um modo de promover as

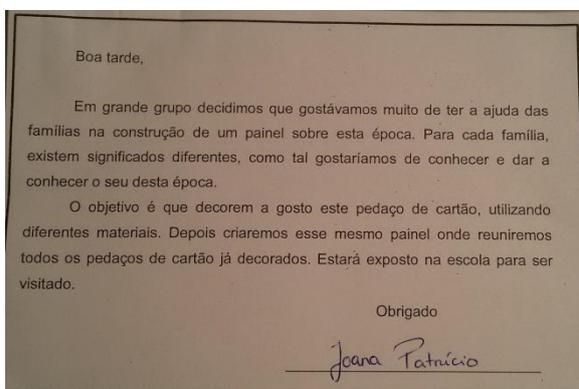
conexões entre a escola e a família, promovendo ao mesmo tempo uma comunidade em que todas as diferenças sejam valorizadas.

Painel dos diferentes significados da época – “ O significado desta época é...”

Recordando que os familiares referiram que gostavam que houvesse mais trabalhos para fazerem com os filhos, pensei em construir um painel sobre o significado desta época. Como tal, sugeri às crianças a criação de um painel, através da decoração de um cartão de tamanho A5 (Fotografia 18). O mesmo tinha de ser decorado em família e que pudesse transparecer o significado desta época nas suas casas. Junto com o mesmo foi um pequeno texto que explicava a atividade e qual o resultado final (Fotografia 19). O painel inicialmente foi pensado para estar num dos corredores da escola, mas em conversa com a professora apercebemo-nos que desse modo poderiam acabar estragados. Como tal o painel foi montado na sala.



Fotografia 18 – Cartão do Painel



Fotografia 19 – Texto de apoio ao cartão de Natal

Algumas crianças participaram com as suas famílias, sendo que não foram a maioria, contudo o painel pode ser criado. (Fotografia 20)



Fotografia 20 – Painei “O significado desta época é...”

Estas atividades e momentos, ligados mais particularmente com o tema do presente relatório, ocorreram de forma bastante tranquila e com entusiasmo por parte do grupo. Ao longo das mesmas pude ter o apoio incondicional da professora cooperante que se mostrou interessada no desenvolvimento e empenho na temática, tendo-me proporcionado tempo, liberdade e espaço, numa total confiança, onde pude realizar e desenvolver todas as estratégias, ideias, atividades e conversas que tínhamos delineado.

Penso que de alguma forma pude contribuir para a criação de estratégias que permitam a inclusão dos familiares/encarregados de educação no ambiente escolar, bem como da escola na conjuntura familiar. Gostaria que o tempo tivesse sido mais para poder conhecer melhor os contextos de cada criança, por forma a poder apoiá-las da melhor maneira, assim como melhorar um campo de comunicação entre duas realidades (escola e família) que se podem tornar em apenas uma.

A PES realizada no contexto de 1º CEB teve mais obstáculos no desenvolvimento da temática das conexões entre a escola e a família. A escola mostra-se bastante assertiva quanto à entrada dos familiares na mesma, (não permitindo a entrada dos mesmos na mesma, salvo exceções) pelo que tive de contornar essa barreira e comunicar através das crianças, o que tinha tentado fazer o contrário na PES anterior.

As ações desenvolvidas e que compuseram a intervenção no âmbito da relação escola-família, foram em grande parte consequência da época festiva da altura, o Natal. As mesmas foram ao encontro dos interesses das crianças para a época, no entanto tentei que compreendessem e respeitassem que haviam pessoas que não celebravam da mesma forma a quadra. Nesse caso ressalto um dos objetivos do tema: Promover o conhecimento mútuo e a constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas. O jornal das aprendizagens foi o que considero ter mais significado pois

pude perceber pelas respostas aos questionários, que tinha sido importante para as famílias esse instrumento.

De um modo geral penso que as atividades desenvolvidas tiveram um balanço positivo, no entanto considero que poderia ter criado mais formas de conexão entre a escola e a família, como por exemplo através da inserção de familiares em momentos que compusessem as planificações, compostos por troca de conhecimentos.

4. Reflexão Final

Neste capítulo faço uma reflexão final da prática de ensino supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino de 1º Ciclo, focalizando a atenção na temática deste relatório de estágio: “A vida na escola e na família. Que conexões?”. Registo deste forma e em jeito de conclusão, a minha ponderação acerca dos objetivos gerais da PES mas também, e de forma mais aprofundada, dos objetivos que delinee para o meu projeto de investigação-ação.

Como futura educadora de infância e professora primária tentei ao máximo observar e absorver a maior quantidade possível de aprendizagens. Procurei também dar o meu contributo na melhor maneira que sabia, reformulando sempre que recebia algum conselho por parte da educadora Maria, da professora Cândida ou da coordenadora de estágio Prof. Dr.^a Ana Artur e Prof. Dr.^a Maria de Lurdes Moreira. Como tal tive em atenção a promoção de aprendizagens que fossem ao encontro das necessidades das crianças, fundamentando-as e reformulando-as sempre que necessário.

Penso ter assumido uma postura correta e adequada ao contexto, respeitando e preconizando o que a profissão defende e desenvolve todos os dias com as crianças. Apoiem-me sempre nas notas de campo, reflexões e revisões bibliográficas feitas ao longo da prática de ensino supervisionada por forma a exercer da forma mais adequada o papel de educadora e professora estagiária.

Tive sempre como objetivos promover o desenvolvimento da autonomia; do respeito pelos outros (adultos e crianças); de sentimentos de segurança e familiaridade dentro do contexto, num ambiente de comunicação entre nós (eu e as crianças) que as fizesse sentir de conforto e de um ambiente de aprendizagens baseadas nos objetivos programáticos (1º Ciclo).

Penso ter conseguido estabelecer uma relação de respeito com todos os adultos das instituições, fossem eles pessoal docente, não docente, pais e familiares. Estive sempre disponível a comunicar tendo tido sempre a possibilidade de dar o meu parecer e opinião.

O conjunto das duas práticas de ensino supervisionadas (pré-escolar e 1º ciclo) significaram muito para mim pela fase académica em que por serem os últimos no âmbito de pré-escolar e 1º ciclo e por me encontrar perto de ser uma profissional. Tenho muito a agradecer a todo o pessoal docente, não docente, pais e familiares das crianças

(em ambas os contextos) por me terem feito sentir parte de uma equipa e que ajudou na integração. A educadora Maria e a professora Cândida foram um par, pessoas que me aconselharam, que me deram dicas, ajudaram e principalmente que me confiaram o seu grupo de crianças mostrando confiança no trabalho que tinha desenvolvido logo nas primeiras semanas. A auxiliar Margarida (contexto de pré-escolar), foi também outro par dentro e fora da sala, mostrando os “cantos à casa”, estando sempre disponível para qualquer que fosse a atividade, trabalho ou pedido. Foi sempre incluídas por mim e pela educadora Maria nas planificações mensais, semanais e diária, porque só assim fazia sentido para ambas. As auxiliares de ação educativa (contexto de 1º ciclo) foram elementos acolhedores, que me guiaram e apoiaram ao longo do percurso, mostrando disponibilidade e total apoio.

Desde sempre que inclui o grupo de crianças e os considerei como sujeitos ativos nas suas aprendizagens, passando grande parte das decisões, momentos e reflexões. Pude criar uma relação com o grupo no geral e com cada criança em particular, nas diferentes maneiras de os cumprimentar de manhã, no conhecimento dos olhares e expressões, no decifrar de algumas palavras, em saber os seus gostos e desgostos, as suas brincadeiras favoritas e aquilo que não gostavam mesmo nada. Com algumas crianças liguei-me desde início, com outras foi aos poucos e nunca desisti, foram necessários: alguns tempos de recreio; algumas conversas em monólogo da minha parte; alguns carinhos apenas de mão dada; tempos livres na biblioteca; ou alguns assuntos que partilhavam em grande grupo. Depois destas conquistas passámos a conversar e a haver espaços onde nos conhecíamos mutuamente, passando a haver um abraço e algumas gargalhada.

Fui conhecendo, com o decorrer da minha intervenção, o grupo, começando a alterar assim a minha forma de planificar, preocupando-me desde início com os seus interesses/sugestões e dificuldades. Apostei essencialmente nas crianças, procurando dar-lhes todas as oportunidades para um desenvolvimento global adequado, através da criação de uma relação positiva e humana e da realização de atividades organizadas pelas diferentes áreas curriculares. Planificando e avaliando com as crianças e tendo em conta as mesmas, não fossem elas as maiores interessadas em todo este processo, e penso ser importante termos esta noção. Tive sempre a preocupação de ir conversando com a educadora e professora cooperantes ao final do dia como forma de analisar a minha prática diária.

Em contexto Pré-Escolar desenvolvi o currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação, formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, porque ao utilizar as metas de aprendizagem tive em conta os seus domínios, subdomínios e objetivos nas diferentes áreas curriculares. No contexto de 1º Ciclo desenvolvi o currículo ao utilizar as metas e programas curriculares, tendo em conta os seus domínios, objetivos e descritores nas diferentes áreas curriculares. Tentei concretizar atividades que fossem sempre ao encontro das necessidades das crianças, projetos que fossem propostos por estas, cumprindo algumas das proposta do Agrupamento e das aprendizagens necessárias.

Colaborei com os vários intervenientes no processo educativo, com as educadoras para a preparação de atividades a desenvolver em conjunto ou sempre que precisassem de ajuda assim como nas reuniões com os pais. Em contexto de 1º Ciclo pude coadjuvar com o grupo responsável pela biblioteca, com as higienistas e enfermeiras, assim como com a equipa de ensino especial.

O período de Prática de Ensino Supervisionado foi muito interessante, pois o contato que tinha em estágios anteriores de 1º Ciclo foi com uma turma de 2º ano, onde existe mais independência por parte dos alunos e um desenvolvimento maior. No entanto sentia a necessidade de passar pela experiência pela fase inicial que representa em criança que em 3 meses passam de estar inseridas num contexto de pré-escolar para um de 1º ciclo. Continuo no entanto a considerar que ser professora de 1º Ciclo é uma grande responsabilidade, pois são pessoas responsáveis por proporcionar as bases académicas necessárias para o resto da vida escolar.

Consegui construir um percurso onde pude aprender e colocar em práticas todos os ensinamentos que recebi das diferentes unidades curriculares e do contacto com todos os cooperantes. A educadora Maria e a professora cooperante Cândida foram elementos essenciais para a concretização positiva das práticas de ensino supervisionadas, pois proporcionaram-me exemplos, conselhos e espaços para praticar e aprender. As visitas da Prof.^a Dr.^a Ana Artur e Prof.^a Dr.^a. Maria de Lurdes Moreira permitiram a receção de conselhos e elogios que significaram e alentaram a prática ao longo dos dias. Pude criar uma relação de parceria com a educadora e professora cooperantes, onde em cada situação estávamos ambas preparadas para assumir o que fosse necessário pelo facto de haver um campo de comunicação muito positivo. Facilmente assumi o grupo na totalidade a partir da terceira semana de PES significando para mim um grande voto de confiança por parte da educadora e professora o que

estimulou o desejo de maior empenho e dedicação que penso ter demonstrado. Foi muito interessante chegar ao final de cada dia e perceber que aquilo que tinha desenvolvido/lecionado ou conversado com as crianças, mesmo que com um em particular, tinha sido significativo.

Este relatório de estágio é resultado de uma investigação e um conjunto de aprendizagens no âmbito da temática “A vida na escola e na família. Que conexões?”. No início, na construção do projeto deste tema, propus-me a responder a um conjunto de objetivos que através de pesquisas, atividades, momentos e análise de questionários, pude obter resposta. Pude compreender a problemática da relação escola-família, as dificuldades da sua implementação e as estratégias adequadas a um maior nível de participação. Como poderia classificar o envolvimento e a partir desse ponto perceber o que ainda poderia ser feito para melhorar essa mesma relação.

As Práticas de Ensino Supervisionadas que pude realizar permitiram-me conhecer de forma mais aprofundada as interações que existem entre a escola e as famílias. Muitas delas sem contacto presencial e que se tornam de alguma forma distanciadas e sem efeito. Num contexto de pré-escolar, devido à idade das crianças, este contacto ainda é preconizado pelas famílias e pelas escolas numa relação mais estreita, onde as pessoas procuram conversas presenciais, trocas de ideias e de objetivos, demonstrando quererem participar e estar envolvidos. Num contexto em que os atores já passam a ser considerados alunos num espaço de 3 meses, como em 1º ciclo, a relação já não é tão próxima e as possíveis interações das famílias com a escola pode quase chegar a ser considerada como uma entrada num espaço que não pertence.

Tendo em conta o conjunto de problemas que pude referir anteriormente a partir da revisão de literatura, considero que ambos os contextos da PES têm feito um esforço em evitá-los ou contorná-los. Pude observar que de parte de alguns adultos havia uma certa descrença nos familiares que depois se tornava numa justificação de certos comportamentos das crianças. (Cavalcante 1998). Por sua vez, resultava numa incompreensão mútua por falta de conhecimento de ambas as partes. (Bhering & Nez, 2002).

No entanto, é de notar, que os profissionais se esforçam de forma a que a relação seja o mais saudável possível sem que haja o que consideram ser um dependência, em que numa dúvida sobre o trabalho de casa ligam para a professora. Pude encontrar ainda alguns desajustamentos entre as necessidades das famílias para se sentirem confortáveis e aquilo que as educadoras/professoras consideravam ser o correto a dar. Ao nível das

comunicações foram sempre dois contextos acessíveis dentro do horário de trabalho, complicando-se quando era necessário um momento fora do mesmo.

Uma outra dificuldade que pude encontrar refere-se ao facto de muita das vezes o próprio espaço físico da escola ser o obstáculo para a comunicação. Em contexto de pré-escolar, o facto de as famílias não poderem entrar nas salas fazia com que muitas das vezes os familiares não ficassem a conhecer as produções das crianças. No entanto devo ressaltar que o pátio da instituição era um local de muitas conexões, onde os familiares permaneciam com as crianças a brincar ao final do dia e conversavam com os adultos sobre as crianças. Em 1º CEB, os familiares não passavam do portão, desse modo, a não ser que eu permanecesse no mesmo de manhã e no final do dia ou houvesse reuniões, raras eram as vezes que se tornavam possível manter um contacto presencial.

Pude de certa forma ampliar os circuitos de comunicação entre a escola e a família, por vezes de forma melhor sucedida e de outras com alguns obstáculos. Em contexto de pré-escolar, como já pude referir, tornou-se mais fácil a abertura de espaços de comunicação, que não fossem apenas de passagem, por conversas efémeras ou recados nas lancheiras. Primei as relações presenciais, as conversas no final do dia, a criação de momentos e consentimentos que permitissem aos familiares fazer parte, nem que por breves momentos, do ambiente escolar dos(as) filhos(as). No 1º ciclo, por questões institucionais era quase impossível manter contacto com os familiares de manhã ou no final do dia sem que estivesse associado a agitação das entradas e saídas do portão. As tentativas de uma ligação mais assertiva foram através da época Natalícia, onde procurei que a vida na escola e na família se cruzasse, de forma a darem a conhecer as suas tradições e perspectivas. O jornal das aprendizagens, criado no 1º ciclo, permitiu responder a um conjunto de objetivos, aqui já referidos e ainda por referir. O mesmo promoveu a ligação dos familiares aos contextos, mais uma vez uma ligação entre a vida na escola e a vida na família, assim como uma segurança para as inquietudes dos familiares quanto às aprendizagens urgentes que consideram ser necessárias aos seus educandos num 1º ano. Neste caso considero que promovi um tipo de relação entre a escola e a família caracterizada por Epstein como “communicating” – comunicação (tipo 2), que expressa a troca de conhecimentos sobre as crianças assim como as suas aprendizagens e conquistas. É uma comunicação que vais mais além do que os recados de comportamento, os boletins informativos sobre a escola, tal como Epstein & Sanders (2002) afirmam:

“Schools vary the forms, frequency, and content of their communications with families. These variations may greatly influence which families understand and use the information that comes home and whether parents conduct two-way communications with their children’s teachers and the school administration” (pág. 419)

Teve como benefícios para as crianças e as suas famílias, a possibilidade de, ao levarem para casa um registo escrito, um momento de reunião e partilha entre si sobre as suas aprendizagens e conquistas, bem como para a família um momento de poder conhecer quais as capacidades das crianças. Promovendo um momento em que à pergunta “Como foi a escola hoje?” haja mais do que “Foi bom”.

Ao longo das duas práticas de ensino supervisionadas foi promovida, como era objetivo, uma constante conexão e troca de conhecimentos provenientes do contexto escolar e familiar. Um exemplo que importa referir foi o que ocorreu em 1º ciclo relativamente ao Natal perante uma criança que não o festejava devido à sua religião. Sucederam-se um conjunto de comunicações entre nós (instituição) e a família por forma a compreendermos e respeitarmos as suas tradições, assim como dar a conhecer as mesmas às outras crianças. Para a família este foi um momento de extrema importância, pois sentiram que havia interesse em integrar e respeitar a sua religião e não centrar este tempo apenas no Natal. Por consequência pode-se responder à promoção de conhecimentos mútuos e à constituição de uma comunidade em que as diferenças sejam valorizadas. Dois autores que fizeram parte da revisão de literatura referem esta mesma valorização. Cavalcante (1998) afirma: *“Pesquisa desenvolvida por Fantini (1983) também demonstra que o aprendizado escolar é estimulado quando as experiências em casa e na escola são conectadas e coordenadas de forma a virem ao encontro das necessidades dos alunos.”* (pág. 154). Polonia (2005) completa ao afirmar *“O reconhecimento destas diferenças, por exemplo, possibilitaria implementar estratégias apropriadas e fornecer orientações específicas para cada um, observando-se as características culturais, os papéis e a disponibilidade efetiva para concretizar as atividades conjuntas.”* (pág. 307).

Penso que a minha intervenção, relacionada com a temática que define este relatório, foi sempre de acordo com os objetivos a que me tinha proposto cumprir. Logo de início é possível de perceber que esta relação não é fácil de criar, e eu acabei por me

dar a conhecer através das crianças em primeiro lugar. Penso que o facto de me dispor a chegar mais cedo e a ficar até mais tarde na instituição, em determinados dias, possibilitou que os familiares tivessem tempo e espaço para me conhecer melhor e criar uma ligação. Tive sempre a preocupação de perceber e conhecer cada família em particular (dentro do possível) por forma a adequar as informações às necessidades de cada uma. Desse modo penso que pude dar o tempo e dedicação que cada família necessitava e me era possível de dar.

Em contexto de pré-escolar, a relação foi muito facilitada pelo espaço, pelos adultos da instituição e das ações que pude desenvolver com o grupo. Em contexto de 1º ciclo a mesma não se pode dizer que foi fácil, pois a barreira criada pelo espaço físico e a proibição da entrada dos pais tão regularmente, levou a que fossem criadas outras ações (tal como já pude referir).

Aprendi com ambos os contextos que muitas ideias e querer fazer muito não são sinónimo de qualidade nem de resposta ao que realmente é necessário. Tive desse modo de algumas vezes parar para pensar e questionar se uma determinada ação era realmente necessária; se respondia a alguns dos objetivos da temática e se contribuía para a investigação-ação que estava a realizar.

Penso ter sido resiliente quanto aos obstáculos que fui encontrando, como por exemplo quando em pré-escolar foi marcada uma celebração de um dia festivo e nem todos os familiares puderam aparecer, deixando algumas crianças tristes. Ou perante a impossibilidade de contactar com os familiares das crianças de 1º CEB pelas barreiras físicas.

A relação com os pais e encarregados de educação e outros familiares das crianças deve basear-se num contacto afável, diário e informal, sempre que necessário (incluindo as horas de chegada e partida dos alunos), para além do horário de atendimento semanal definido em reunião geral. Baseado em empenho, respeito, compreensão e entreatajuda.

Promoverei em qualquer contexto de trabalho esta ligação tendo sempre como prioridade uma observação e análise das conexões que pode vir a ser realizadas, dando voz aos familiares sobre quais os fatores que consideram primordiais para essa relação. A tríade criança-família-escola, deve manter uma estreita relação, por forma a promover o respeito mútuo sobre cada realidade assim como uma promoção positiva do desenvolvimento, aproveitamento, rendimento e comportamento das crianças.

Terminei as duas Práticas de Ensino Supervisionadas com um sentimento de missão cumprida no que consegui fazer, pois penso que esta missão será uma constante sem fim. Gostaria no entanto de ter ficado mais tempo, pois sinto que podia ter feito mais com os conhecimentos adquiridos no ritmo e ambiente já conquistados. Levo comigo um conjunto de experiências que me ajudaram a crescer como educadora e professora estagiária e me ajudarão certamente como futura profissional. Reafirmou sem dúvida o desejo de sempre, pelas passagens por ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas, de vir a ser uma educadora de infância e professora primária com um bocadinho da educadora e professora cooperantes, pessoal docente não docente de ambas as instituições e de todas as crianças. Com cada pessoa pude aprender, ouvir, fazer questões que foram muito pertinentes para o tempo como estagiária e futuramente para profissional.

5. Referências Bibliográficas

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- 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.
- Bhering, E. & Nez, T. (2002). Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 63-73.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas de colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Carvalho, M. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, (2), 153 -160.
- 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.
- Epstein, J. & Sanders, M. (2002) Family, School, and Community Partnerships. . In M. Bornstein, *Handbook of parenting. Practical Issues in Parenting* (407-431). Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Epstein, J. (s/d). Parent Involvement. *Schools and Communities Working Together - Strategies and Tools*, 107-112.

- Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (13), 161-164.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (2008). Conexões – Uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Primeira Infância*, (253-268). Brasil: Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (ME) (1997). *Legislação*. Educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Ministério da Educação (ME) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Educação (MEC-DGE) (2012). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Consultado a 3 de Março de 2015:<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html>
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 1, (27), 99-108.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, (9), 303-312.

- Roldão, M. (2008, Set.). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In ME – DGRHE, *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência conduzida no encontro Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa
- Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidades, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 2. (1), 138-177.
- Sanders, M. & Epsteins, J. (1998). *School-Family-Community Partnerships, Middle and High Schools*. From theory to Practice. EUA: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk
- Saraiva, L. & Wagner, A. (2013). A relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. In *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 81, (21), 739-772. Rio de Janeiro.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001, Out.). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação de matemática. *Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, Vila Real, Portugal.
- Xu, J. (2002). So Early Adolescents Want Family Involvement, Their Education? Hearing Voices from Those Who Matter Most. In *The School Community Journal*, 12, 53-72.

Documentos:

Almeida, C. Plano de Atividades da Turma – 1º B Ano Letivo (2015/2016)

Braz, M. Plano de Atividades de Grupo – Sala B (2014/2015)

Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício (2015/2016)

Projeto Curricular do Jardim de Infância Cruz da Picada (2014/2015)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício – Évora
(2013/2014 a 2016/2017) – Vol. I

Legislação e Dec- Lei Consultados:

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do
1º ciclo do ensino básico, Dec. Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos
ensinos básicos e secundários, Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de agosto

6.Apêndices

Apêndice A – Guião do Questionário de Pré-Escolar



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

20 de Maio de 2015

Boa tarde,

Sou a Joana Patrício, educadora estagiária da sala B e gostaria de ter a vossa ajuda na resposta a este pequeno questionário que me auxiliará na elaboração do meu relatório de estágio que incide sobre a temática da relação escola-família. Agradeço desde já a vossa disponibilidade.

A Família e a Escola

1. No seu entender uma boa relação entre a escola e a família caracteriza-se por:

—

—

—

2. Que benefícios oferece (aos familiares, aos profissionais e às crianças) uma boa relação entre a escola e a família?

3. Como que frequência e com que objetivos interage com a educadora e a auxiliar da sala que o seu filho frequenta?

4. Quais os aspetos que gostaria de destacar da sua relação com a escola e o pessoal docente e não docente da mesma?

5. Que aspetos gostaria de ver melhorados?

Recordando agora as memórias que guarda da sua infância....

- Quais dessas memórias, boas, gostaria que o seu filho vivesse?

- E quais seriam aquelas, menos felizes, que não gostava que o seu filho vivesse?

Apêndice B – Pedido de participação das famílias para o dia 25 de Abril

Ola famílias

Na sexta-feira vamos conversar um pouco sobre o 25 de Abril e discutir sobre como definem o que é liberdade.

Para isso gostaríamos que aí em casa pensassem o que significa para vós a palavra liberdade e nos trouxessem por escrito uma pequena definição.

Obrigado pela atenção.

Grupo de crianças da sala B

A educadora Maria e a educadora estagiária Joana

Apêndice C – Planificação do dia 24 de Abril de 2015



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1º Ciclo do Ensino Básico**
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
2014/2015
Planificação diária Cooperada

Dia: 24/04/2015

Horas: 9h - 12:30h

Visto:

Nome: Joana Nunes Patrício

Nº32942

INSTITUIÇÃO: Jardim de Infância do Bairro da Cruz da Picada

Designação:

FORMANDA:

Educadora Cooperante: Maria Adelina Braz

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Este dia será dedicado principalmente à exploração da data 25 de Abril.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Propor ideias – Conhecimento do mundo: localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social; dinamismo das inter-relações natural-social. Formação pessoal e social: identidade/ autoestima; cooperação; convivência democrática/ cidadania.

Antecipar acontecimentos - Conhecimento do mundo: localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social; dinamismo das inter-relações natural-social. Formação pessoal e social: identidade/ autoestima; cooperação; convivência democrática/ cidadania.

Planear acontecimentos - Conhecimento do mundo: localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social; dinamismo das inter-relações natural-social. Formação pessoal e social: identidade/ autoestima; cooperação; convivência democrática/ cidadania.

Avaliar a semana – Conhecimento do mundo: conhecimento do ambiente natural e social. Formação pessoal e social: Independência/autonomia. Linguagem oral e abordagem à escrita: compreensão de discursos orais e interação social.

Demonstrar empenho nas atividades que realiza – Área de formação pessoal e social – independência/autonomia.

Conhecer data nacional importante (25 de Abril) – Área do Conhecimento do mundo: localização no espaço e no tempo.

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

 **09:00h Acolhimento**

 **09:15h Quadro das Presenças/Tempo/Contagem/Quadro das tarefas**

Por volta desta hora já todas as crianças estarão dentro da sala depois de alguma ida à casa-de-banho que tenha sido necessária e de todos os casacos arrumados. Com todas as crianças sentadas nos seus lugares (zona de reunião) veremos quem é o responsável da semana e com o mesmo irei perguntar da semana qual é o dia, dando uma ajuda ao acompanhar o calendário semanal que se encontra na sala. Descobriremos a cor do dia e o responsável pegará a caneta dessa cor, marcará a sua presença e chamará um a um dos seus colegas para fazer o mesmo.

Com as presenças marcadas o responsável irá ver como está o tempo e fará o desenho que represente o mesmo no dia suposto. Revemos então dia, o responsável fará o registo do número no quadro branco e far-se-á a leitura do mesmo, bem como do mês, do ano e da estação do ano em que nos encontramos. (pode surgir a dificuldade em como escrever o número e será feita uma ponte para os cartões de números que se encontram na parede por cima do quadro branco de registo)

De seguida fará a contagem de quantas crianças se encontram na sala, dar-lhe-ei a hipótese de contar: rapazes e raparigas; sapatos e botas; cabelos compridos e curtos ou outra combinação. Depois de escolher a forma de contagem, contará e fará o registo, no quadro branco, do número e da quantidade através de um símbolo de cada conjunto. Exploraremos os resultados, analisando quantos pares se podem fazer e quantos serão a mais de um conjunto em relação ao outro.

Olharemos para o mapa das presenças e veremos quais as últimas três crianças que tiveram responsáveis por tarefas de forma a que não se repitam. Seleccionadas as três crianças que ficarão responsáveis pelas tarefas dividir-se-ão entre si por: dar comida aos bichos-da-seda; limpar as mesas e ver se a sala está arrumada; regar a horta e os feijões.

09:30h Avaliação da semana e planificação semanal da semana seguinte

Com todas as crianças sentadas à volta da mesa (na zona de mesas), incluindo eu e a educadora, mostrarei às crianças a planificação semanal que esteve exposta a semana inteira no quadro e faremos a avaliação de cada um dos dias, com uma bola de cor verde ou vermelha consoante tenha corrido bem e tenha sido terminada ou pelo contrário não tenha corrido bem e nem tenha sido terminada (respetivamente).

Neste dia inserirei pela primeira vez algumas perguntas diferentes por forma a saber mais do que se as tarefas foram todas cumpridas ou não, perguntas essas que serão: como te sentiram esta semana? Como se sentiram a fazer aquela atividade? Gostaram de participar nestas atividades? Mudariam alguma coisa nas atividades ou na forma como aconteceram? Consoante as respostas a conversa decorrerá até à hora do lanche da manhã e irei fazer o registo dos comentários que forem fazendo.

Depois de terminada esta tarefa, incluiremos na planificação da semana seguinte as tarefas que ficaram por terminar (caso existam) e pedirei por sugestões para a semana seguinte, fazendo perguntas que ache pertinentes por forma a ajudá-los a ter um discurso claro e que se possa tornar num conjunto de ideias estruturadas. As mesmas sugestões serão registadas numa folha grande e com um tipo de escrita cuidada pois mais uma vez este é um momento-exemplo de escrita.

10:15h Higiene – Lanche

10:30h Recreio

11h História sobre o 25 de Abril (em formato power-point). Exploração da palavra liberdade. Trabalhos manuais à escolha sobre a data.

A esta hora eu e a educadora reuniremos as crianças, que têm estado a brincar livremente no recreio, para regressarem à sala. Farão um momento de higiene, pendurarão os casacos e sentar-se-ão nos seus lugares na zona de reunião.

Pedirei que todos se sentem nas almofadas, nos seus respetivos lugares, depois sentar-me-ei junto a eles e lembrá-los-ei de que tal como tínhamos conversado, neste tempo eu contar-lhe-ei uma história, projetando-a na parede, que tem a ver com um dia celebrado no dia seguinte., o 25 de Abril. Dar-lhes-ei algumas luzes sobre a data e o que significou para o país. Terei cuidado quanto à adequação dos factos e do enredo referente à data.

No final conversaremos sobre a história e aquilo que interpretaram da mesma, nesse momento pedirei que me digam o que pensam ser a palavra liberdade. Todas as respostas que me derem serão registadas por mim à frente do grupo e com uma escrita cuidada pois é mais um momento exemplo.

De seguida sugerir-lhes-ei que para além das áreas poderão fazer algumas construções plásticas com técnicas diferentes e referentes ao tema.

12h Higiene + almoço + higiene + recreio

A parte da tarde será acompanhada apenas pela educadora já que é a tarde livre cedida pela faculdade e combinada com a instituição para trabalho em casa.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais – mapa das presenças, do tempo, quadro branco, material de escrita, história, projetor, computador, folhas, canetas, materiais de pintura, materiais de reciclagem, mobiliário.

Humanos – Educadora, Auxiliar, crianças.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Propor ideias/ Antecipar acontecimentos/ Planear acontecimentos - será possível de avaliar pelo interesse em fazer sugestões, em que as mesmas sejam variadas,

pelo entusiasmo que demonstrarem. Assim como pela noção que demonstrarem dos dias que compõem a semana e em quais vão acontecer as sugestões que fizerem.

Avaliar a semana – será possível de avaliar pela forma como refletirem, usarem a memória e darem argumentos no ato de avaliar o que fizeram, de como correu e qual o resultado. Pedir-lhes-ei que me contem o que sentiram durante as atividades e momento planeados, bem como foi a sua realização e resultado final.

Demonstrar empenho nas atividades que realiza – será possível de avaliar pela forma como ficarem entusiasmados por estarem a participar todos em conjunto na dramatização da história escolhida.

Conhecer data nacional importante (25 de Abril) – Será possível de avaliar pelo interesse e envolvimento nos comentários à história, assim como nas conversas que se seguirem e discussão do que é a palavra liberdade.

Apêndice D – Objetivos abrangentes do projeto

Os grandes sentidos da realização deste projeto de investigação que mais tarde se tornou também de produção, foram:

- ✚ Desenvolver competências sociais de funcionamento em grupo, cooperação, negociação, trabalho em equipa e formas de liderança, de modo a que as crianças descubram e aprendam a ser assertivas, a observar, a recolher dados, a utilizar instrumentos nas várias formas de expressão e comunicação com a matemática, a linguagem escrita, a plástica, a físico-motora ou a música;
- ✚ Desenvolver a autonomia, pois as crianças é que vão escolher o sítio de pesquisa e o modo como querem registar e comunicar aos colegas do grupo;
- ✚ Envolver de forma ativa os pais e a comunidade envolvente ao jardim-de-infância de modo a que o projeto seja alargado a todos os intervenientes responsáveis pela educação de cada uma das crianças envolvidas na investigação.
- ✚ Demonstrar empenho nas atividades que realiza
- ✚ Participação em planos comuns
- ✚ Manifestar opiniões, preferências e apreciações críticas
- ✚ Estar em contacto com diferentes instrumentos de pesquisa: o computador; livros
- ✚ Perceber como é feita a criação de folhas de forma caseira (criaram folhas de papel reciclável); como se constrói a capa, a contra capa, a lombada, as guardas, os textos e as ilustrações
- ✚ Partilhar conhecimentos adquiridos em pesquisas de forma esquematizada e clara, de forma a que as restantes crianças entendam, utilizando diferentes materiais e recursos.
- ✚ Criação de painéis como forma de registar e organizar as aprendizagens
- ✚ Criação de entrevistas como forma de organização de ideias
- ✚ Preparação de encontros com convidados
- ✚ Promover contactos com a comunidade por forma a obter respostas às questões existentes
- ✚ Partilha de conhecimentos

- ✚ Aprenderem o ato de questionar é uma forma de obter respostas a perguntas e/ou dúvidas
- ✚ Avaliar de forma crítica o percurso efetuado

Apêndice E - Guião do Questionário de 1º Ciclo



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

Novembro de 2015

Boa tarde,

Sou a Joana Patrício, professora estagiária da turma 1º ano B e gostaria de ter a vossa ajuda na resposta a este pequeno questionário que me auxiliará na elaboração do meu relatório de estágio que incide sobre a temática da relação escola-família. Agradeço desde já a vossa disponibilidade. Este questionário será anónimo e para fins estatísticos.

A Família e a Escola

6. No seu entender uma boa relação entre a escola e a família caracteriza-se por:

—

—

—

7. Que benefícios oferece (aos familiares, aos profissionais e às crianças) uma boa relação entre a escola e a família?

8. Com que frequência e com que objetivos interage com a professora e as auxiliares de ação educativa da escola que o seu educando frequenta?

Apêndice F - Reflexão Semanal – 30/11 a 4/12/2015

 u évora ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino do 1º Ciclo		
	Escola Básica Manuel Ferreira Patrício	Professora Cooperante: Cândida Almeida	
	Nome da Aluna: Joana Nunes Patrício	N.º32942	Turma: 1º Ano B

Reflexão Semanal – 30/11 a 4/12/2015

O natal

Nesta semana importa para mim refletir sobre esta época natalícia que se festeja nas escolas e pelas ruas nas próximas semanas. Focando a minha atenção num contexto mais particular como a escola, importa referir que temos de estar preparadas para quaisquer eventualidades. Como o facto de uma das crianças, junto as suas famílias, não festejar o mesmo.

A dada altura, uma das crianças lança a conversa sobre o Natal, mostrando interesse em decorar a sala, fazer um conjunto de produções e algumas delas até para oferecer em casa. Criei uma lista do que iam sugerindo, no entanto conversei com o M. sobre como era esta época para ele e para a família. Pedi-lhe que explicasse aos colegas como era então, na sua religião, esta época. Ao qual contou que não festejavam, que nem montavam árvore, as prendas eram dadas ao longo do ano sem precisarem de uma data e também não festejavam os aniversários. Desse modo também não comem o bolo de aniversário dos colegas nem lhes cantam os parabéns.

A partir do momento desta partilha dele, e de eu própria não conhecer bem a religião jeová. Como tal, baseada também na minha temática de relatório, achei que seria uma oportunidade de criar algum contacto com as famílias e incluí-las no contexto da escola. Pedi que o M. pedisse à mãe que de alguma forma nos pudesse ajudar a compreender a sua visão sobre esta época de forma a que não fizéssemos nada contra a mesma e pudéssemos da melhor maneira dá-la a conhecer às restantes crianças. Logo no dia seguinte, a mãe do M. enviou para o e-mail da professora Cândida um pequeno texto e um documento onde ajuda a tirar algumas dúvidas e explicava como era esta época.

“Boa tarde, O Miguel deu-me o seu e-mail para que lhe dissesse como é que é o nosso natal.

Uma vez que tentamos viver de acordo com princípios bíblicos, não celebramos o natal.

Hoje em dia, muitas pessoas dizem não celebrar o natal, por o associarem à religião, aproveitando a data para reunir e conviver com familiares e amigos. Altura em que aproveitam também para demonstrar em palavras e acções o que sentem pelos outros.

Nós, ao contrário, não estabelecemos nenhuma data podendo fazer isso regularmente.

Relativamente aos presentes, também tentamos oferecê-los regularmente tanto aos nossos filhos como a parentes e amigos. Assim é sempre uma verdadeira surpresa, pois ninguém está à espera e não é forçado, é dado com gosto e alegria.

Junto em anexo envio-lhe uma pequena informação a explicar claramente e detalhadamente tudo sobre o natal.

Estarei disponível para dar mais informações, caso deseje.

Desejo-lhe um resto de um bom fim de semana.

A encarregada de educação do M. S.

V S “

As restantes crianças começaram a falar das suas tradições e das suas árvores de Natal, ao que eu lhes sugeri que se quisessem podiam pedir aos pais para enviarem por e-mail para a prof Cândida as fotografias das mesmas. Assim depois poderíamos imprimi-las e usar essas mesmas imagens para decorar a nossa sala e trazerem um pedacinho das suas casas.

Foi muito importante, e é, dar conta ao grupo de crianças que existem diferentes perspetivas para tudo, inclusive sobre o Natal, algo que dão como garantido e habitual para si. Não acredito que evitando o assunto, ou conhecer outras realidades seja a melhor ação. Devemos é dar a conhecer, torna-las familiares, não ignorando nem tentando evitar.

O M. tem sido bastante respeitando neste campo, os colegas têm até feito algumas perguntas ao qual foi sempre respondendo sentindo-se ouvido e contente por partilhar. Tenho tido o cuidado de incluir o M. em atividades com as quais ele se sinta confortável e a respeitar a sua religião. As atividades que vão acontecer na próxima

semana são como forma de celebrar o natal, faremos uma árvore de natal em grande grupo com todas as turmas de 1º ciclo. A ideia surgiu de uma das crianças da turma de construirmos uma árvore de natal para a nossa sala, até que um dia a professora Cândida sugeriu que poderíamos construir a mesma, mas com a ajuda de todas as turmas de 1º ciclo e coloca-la no átrio.

Faremos algumas ilustrações de imagens para decorar a sala, assim como criarão mobis com as imagens das árvores de natal das suas casas. A decoração da porta será feita com um tema neutro, ao qual o M. concordou e até achou que seria muito giro, uma rena, ligada como um animal de inverno, certo que de natal mas não só. Algumas crianças quiseram ainda fazer uma prenda para a família (ou famílias no caso dos pais estarem separados), cada um fará com formas de plástico com o objetivo de pendurarem mais tarde na árvore. O M. quis fazer à mesma mas um porta-chaves. Tentarei sempre que o M. não se sinta desconfortável e esteja à vontade, pois todas as decisões do que vai ser feito passam pelo grande grupo e por todos em particular.

Apêndices G – Planificação dia 7.12.2015



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Prática de Ensino Supervisionada no Ensino do 1º CEB

Prof. Dr.ª Maria de Lurdes Moreira

Ano Letivo 2015/2016

Planificação Diária

Segunda – Feira 7.12.2015 Português	Domínio Objetivos Descritores	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Expressões	Domínio Objetivos Descritores	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Construções/ Decorações de Natal	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Descoberta e organização progressiva de volumes - Modelar e esculpir » Modelar usando as mãos » Modelar usando utensílios » Atar elementos ✚ Descoberta e organização progressiva de superfícies - Atividades gráficas sugeridas » Ilustrar de forma pessoal - Pintura de Expressão Livre 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Nas últimas semanas tem sido tema de conversa o Natal, como tal surgiram algumas propostas de atividades e de decoração. ✚ Nesta tarde iniciaremos algumas e com o decorrer da semana o mesmo. ✚ Como tal, estarão todas as crianças organizadas por grupos, onde cada um estará a realizar uma atividade: Grupo 1: Pintura de caixas de ovos para árvore de natal coletiva do 1º ciclo. Este grupo estará na chamada "zona suja", onde as mesas já estarão isoladas com plástico por forma a evitar o máximo de sujidade. Terão à sua disposição um conjunto de pinceis e boions de tinta verde, que misturarão com água para dissolver um pouco. Cada criança pintará cerca de duas caixas, tendo-lhes sido pedido por mim que as trouxessem de casa. Grupo 2: decorações da sala com símbolos do natal. Para tal, pesquisaremos na internet algumas imagens, onde as imprimemos. Recortarão as mesmas e depois decorarão com os materiais que decidirem utilizar. Serão alguns exemplos: árvores; estrelas; pais natal; botas. Grupo 3: Recorte das imagens das árvores de Natal lá de casa. Colam as mesmas em cartolina por forma a reforçar a imagem, fazem um furo e passam fio para se poder pendurar na sala, criando um mobil. Grupo 4: decoração da porta. A mesma vai ser feita com papel de cenário, tinta, cartolinas coloridas, fita-cola, lápis de cor, giz, canetas de pintar. Terão o meu auxílio para o desenho em grande do que quiserem fazer e depois decorarão com os diferentes materiais. Grupo 5: Ofertas para a família. As mesmas serão feitas de acordo com os seus gostos quanto à forma, no entanto o material será massa de modelar branca. Usarão formas de plástico para marcar a massa depois de passarem pelo rolo e a endireitarem. Noutro dia, quando a mesma estiver seca, pintarão a gosto. Depois de a tinta estar seca, passarão fio para poder ser pendurado na árvore ou ter outra função. Os grupos serão acompanhados por mim e pela professora Cândida. Em 	1h45min	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Cartolinas ✚ Caixas de ovos ✚ Tinta verde ✚ Pinceis ✚ Sacos de plástico ✚ Boions ✚ Computador ✚ Impressora ✚ Tesouras ✚ Cola ✚ Fio ✚ Furador ✚ Imagem da árvore de casa ✚ Cola 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Observação direta ✚ Interesse demonstrado ✚ Empenho ✚ Gosto
	<ul style="list-style-type: none"> » Pintar livremente em suportes neutros » Pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões - Atividades de pintura sugeridas » Pintar cenários, adereços, construções » Pintar em superfícies não planas. ✚ Exploração de técnicas diversas de expressão - Recorte, colagem, dobragem » Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido, algodão, ilustrações, massa » Fazer composições colando 	<ul style="list-style-type: none"> trouxessem de casa. Grupo 2: decorações da sala com símbolos do natal. Para tal, pesquisaremos na internet algumas imagens, onde as imprimemos. Recortarão as mesmas e depois decorarão com os materiais que decidirem utilizar. Serão alguns exemplos: árvores; estrelas; pais natal; botas. Grupo 3: Recorte das imagens das árvores de Natal lá de casa. Colam as mesmas em cartolina por forma a reforçar a imagem, fazem um furo e passam fio para se poder pendurar na sala, criando um mobil. Grupo 4: decoração da porta. A mesma vai ser feita com papel de cenário, tinta, cartolinas coloridas, fita-cola, lápis de cor, giz, canetas de pintar. Terão o meu auxílio para o desenho em grande do que quiserem fazer e depois decorarão com os diferentes materiais. Grupo 5: Ofertas para a família. As mesmas serão feitas de acordo com os seus gostos quanto à forma, no entanto o material será massa de modelar branca. Usarão formas de plástico para marcar a massa depois de passarem pelo rolo e a endireitarem. Noutro dia, quando a mesma estiver seca, pintarão a gosto. Depois de a tinta estar seca, passarão fio para poder ser pendurado na árvore ou ter outra função. Os grupos serão acompanhados por mim e pela professora Cândida. Em 	1h45min	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Pionesses ✚ Massa 	

		<p>alguns daremos apenas o início, noutros acompanharemos até ao fim, como é o caso do grupo 4 e 5.</p> <p>✚ Perto do final do dia de aulas, organizaremos de novo a sala, deixando-a limpa e arrumada. Os materiais já montados, serão deixados na zona suja, onde poderão ficar a secar ou arrumadas.</p>			
--	--	---	--	--	--

