



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM

***Diversidade de Relações Escola-Família e
Mecanismos de Envolvimento nas Dinâmicas
Escolares***

Patrícia Sofia Rosa Valente

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

2014

**A educação é um processo social,
é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.
(John Dewey)**

Agradecimentos: Ao longo da elaboração deste Relatório Final contei com diversas pessoas que se tornaram um pilar pela força, encorajamento, compreensão e apoio que me prestaram. Como tal não podia deixar de lhes fazer um sincero agradecimento pela importância que tiveram para mim neste percurso, não só meu mas de todos os que o fizeram lado a lado comigo.

Primeiramente, destaco o Professor Doutor Ramiro Marques e meu orientador deste Relatório Final pela sua dedicação, orientação e contributo para o concluir, pelo feedback sempre construtivo e positivo, pela disponibilidade prestada sempre que necessário e pela confiança no trabalho que fui desempenhando. Aspetos estes que se tornaram determinantes ao longo deste moroso, mas gratificante, percurso de elaboração do Relatório, do qual retiro as maiores aprendizagens.

Agradeço também à educadora Rosa Montez, à educadora Vera Marques e à professora Adelina Rodrigues, assim como às instituições e comunidade educativa a que pertencem, pela admirável receção e confiança demonstrada no início e decorrer dos estágios de intervenção, mas também pela colaboração e contribuição que tiveram para o desenvolvimento e implementação de atividades e projetos relativos à minha investigação, onde incluo as sugestões e o auxílio prestado tal como o empenho com que responderam à entrevista que lhe propus.

Às famílias, e respetivas crianças, com quem contactei na Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo, pelas opiniões e feedbacks sempre enriquecedores acerca da minha prática e pelo preenchimento dos Inquéritos, indispensáveis à minha investigação.

Às minhas amigas, Ana Raquel Carvalho, Margarida de Brée, Diana Machado e Filipa Gonçalves pela paciência em dias de cansaço, pelas tentativas de me abstrair das minhas preocupações escolares e pela atenção que me proporcionaram em momentos mais difíceis. Mas acima de tudo, um especial obrigado a elas por me acompanharem sempre nos bons momentos, pela partilha de conhecimentos e experiências e por me fornecerem diversos materiais e documentos orientadores para a elaboração do meu Relatório Final.

Um especial obrigado à minha amiga e parceira dos três estágios que integrei, Carolina Gregório, uma das pessoas mais importantes durante este mestrado por estar sempre disponível para me ajudar na implementação e prosseguimento da minha investigação em cada contexto que integrámos juntas. A ela devo muito da profissional que me fui progressivamente tornando e das aprendizagens feitas na prática.

Não descurando todas as pessoas que por alguma razão marcaram e completaram a minha vida de forma positiva e feliz ao longo deste percurso, das quais destaco o meu namorado, João Valente.

E por fim, à minha família, e especialmente aos meus pais e irmão, as pessoas que mais acreditam nas minhas capacidades e me transmitem sempre um optimismo inestimável

que me incentiva a conseguir sempre mais e melhor. O meu verdadeiro agradecimento pela excelente educação que me transmitiram e aprendizagens que me incentivaram a construir, assim como o carinho, amor incondicional, otimismo, força e paciência com que me presentearam ao longo do meu mestrado, mas essencialmente ao longo da minha vida. Devolhes toda a minha determinação, que até hoje sempre contribuiu para conduzir os meus objetivos pessoais a “bom porto”. Posto isto, não há como descrever tudo o que já fizeram por mim e quaisquer palavras reconhecimento e gratidão seriam redutoras de tudo o sinto por eles.

Resumo: O Relatório Final *Diversidade de Relações Escola-Família e Mecanismos de Envolvimento nas Dinâmicas Escolares* tem como finalidade abordar a Relação Escola-Família numa vertente sociológica, onde as variáveis sociais que influenciam esta relação e parceria – Género, Estrutura familiar, Profissão dos pais, Nível socioeconómico, Classe social e Cultura e Etnicidade - são o enfoque primordial. Concludentemente, procura-se justificar e dar a conhecer os benefícios que as relações positivas e colaborantes que se estabelecem entre famílias e instituições escolares, considerando igualmente os seus profissionais, poderão ter no desenvolvimento de cada criança, tendo em conta as suas especificidades familiares, sociais, escolares, emocionais e cognitivas.

Ao longo deste relatório, que surgiu em torno da questão-problema - *Como é que a escola/professor lida com a diversidade de Relações Escola-Família e quais os mecanismos que mobiliza e tem ao dispor para que os pais se envolvam nas dinâmicas escolares?* - apresento uma breve contextualização e caracterização dos níveis de ensino em que estagiei – Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B - e a partir dos quais iniciei a minha investigação. Ainda a par disto, este relatório é complementado com um quadro teórico de referência, a partir do qual estão fundamentadas as vivências, intenções, objetivos e dúvidas despoletadas em cada contexto que integrei, aludindo ainda à importância da Relação Escola-Família, às modalidades de participação, à legislação e programas que prevêm este tipo de relação em cada nível de ensino, tal como às variáveis sociais determinantes ao estabelecimento ou não desta relação de colaboração entre a escola e as famílias. Para finalizar, o relatório abaixo apresentado está assente num trabalho de investigação que procura dar a conhecer melhor a realidade vivida em três contextos educativos distintos mas complementares onde a Relação Escola-Família é ainda um “mundo” por explorar.

Palavras-Chave: Crianças, Famílias, Relação Escola-Família, Creche, 1º Ciclo, Educação Pré-escolar, Estratégias e modalidades de participação, Factores de participação ou não-participação, Variáveis sociais, Planificação.

Abstract: The Final Report *Diversity School-Family Relations and Dynamic Mechanisms of Involvement in School* aims to address the school-family relationship in a sociological perspective, where social variables that influence this relationship and partnership - Gender, family structure, occupation of parents , socio-economic level, social class and Culture and Ethnicity - are the primary focus. Conclusively, seek to justify and publicize the benefits that positive and cooperating relationships established between families and school institutions, considering also their professional may have on the development of each child, taking into account their specific family, social , educational, emotional and cognitive. Throughout this report, which arose from the problem-question - How does the school / teacher deals with the diversity of School-Family Relations and the mechanisms that mobilizes and provides you so that parents are involved in school dynamics? - Present a brief background and characterization of levels of education where I interned – Day care, Preschool and 1st cycle of basic education - and from which I started my research. Yet aware of this, this report is supplemented with a theoretical framework, from which the experiences, intentions, objectives and questions triggered are grounded in each context that I joined, even alluding to the importance of school-family relationship, the methods of participation, legislation and programs that provide this type of relationship at each level of education as determinants establishing social variables, or not, this collaborative relationship between the school and families. Finally, the report presented is based on a research project that seeks to better understand the reality lived in three distinct but complementary educational contexts where the school-family relationship is still a "world" to explore.

Keywords: Children, Families, school-family relationship, Day care, 1st Cycle, Preschool Education, Strategies and forms of participation, factors of participation or non-participation, social variables, Planning.

Índice Geral:

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice geral	VI
Índice de anexos	VII
Índice de figuras	VIII
Introdução	1
Parte I – Os Estágios de Intervenção	3
1. Descrição dos contextos e Autodiagnóstico	3
1.1. Educação Pré-escolar	3
1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico	9
1.3. Creche	16
Parte II – Revisão da Literatura e Estudo Empírico	26
2. Definição do problema	26
3. A Relação Escola-Família	28
3.1. A importância da participação das famílias nas instituições	28
3.2. Legislação e programas referentes à participação das famílias	30
3.3. A planificação com vista à participação das famílias	32
3.4. Estratégias/Modalidades para a participação das famílias	33
3.5. Variáveis sociais implicadas na Relação Escola-Família e diferenças de relação entre níveis de ensino	36
4. Caracterização da amostra e instrumentos de recolha de dados	40
5. Análise de dados e Conclusões	45
5.1. Análise dos Inquéritos aplicados aos pais e famílias	45
5.2. Análise das Entrevistas aplicadas aos docentes	51
Parte III – Conclusão Final	57
6. Reflexão Final e Avaliação	57
Referências bibliográficas	58
Anexos	61

Índice de Anexos

Anexo A – Calendarização do trabalho de Investigação	61
Anexo B – Guião da entrevista às docentes	64
Anexo C – Inquérito aos pais e famílias	67
Anexo D – Gráficos e tabelas relativos á análise de dados	71
Anexo E – Reflexões individuais dos Estágios de Intervenção	CD
Anexo F – Projeto de Intervenção em Creche	CD
Anexo G – Projeto de Intervenção em Educação Pré-Escolar	CD
Anexo H – Projeto de Intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico	CD

Os anexos E, F, G e H encontram-se num CD, em formato digital, anexado ao Relatório Final.

Índice de Figuras

Figura 1 – Sexo dos inquiridos – Gráfico	71
Figura 2 – Sexo dos inquiridos – Gráfico	71
Figura 3 – Sexo dos inquiridos – Tabela	71
Figura 4 – Frequência com que as famílias se deslocam à instituição – Gráfico	72
Figura 5 – Frequência com que as famílias se deslocam à instituição – Gráfico	72
Figura 6 – Frequência com que as famílias se deslocam à instituição – Tabela	73
Figura 7 – Circunstâncias em que se desloca à instituição – Gráfico	73
Figura 8 – Circunstâncias em que se desloca à instituição – Gráfico	74
Figura 9 – Circunstâncias em que se desloca à instituição – Tabela	74
Figura 10 – Interesse do docente em comunicar com as famílias – Gráfico	75
Figura 11 – Interesse do docente em comunicar com as famílias – Gráfico	75
Figura 12 – Interesse do docente em comunicar com as famílias – Tabela	76
Figura 13 – Meios disponibilizados para divulgação e envolvimento em projetos – Gráfico	76
Figura 14 – Meios disponibilizados para divulgação e envolvimento em projetos – Gráfico	77
Figura 15 – Meios disponibilizados para divulgação e envolvimento em projetos – Gráfico	78
Figura 16 – Pertença a associações de pais ou equivalente – Gráfico	79
Figura 17 – Pertença a associações de pais ou equivalente – Tabela	79
Figura 18 – Importância da participação em atividades e projetos – Gráfico	79
Figura 19 – Importância da participação em atividades e projetos – Tabela	80
Figura 20 – Grau de envolvimento, colaboração e participação em atividades/projetos – Gráfico	80
Figura 21– Grau de envolvimento, colaboração e participação em atividades/projetos – Gráfico	80
Figura 22 – Grau de envolvimento, colaboração e participação em atividades/projetos –Tabela	81
Figura 23 – Reação a convite para participar em atividades/projetos – Gráfico	81
Figura 24 – Reação a convite para participar em atividades/projetos – Tabela	82
Figura 25 – Grau de integração e interesse promovidos pela instituição – Gráfico	82
Figura 26 – Grau de integração e interesse promovidos pela instituição – Gráfico	83

Figura 27 – Grau de integração e interesse promovidos pela instituição – Tabela	83
Figura 28 – Reação da instituição em caso de sugestão de uma atividade/projeto – Gráfico	84
Figura 29 – Reação da instituição em caso de sugestão de uma atividade/projeto – Tabela	85
Figura 30 – Feedback recebido depois da participação – Gráfico	85
Figura 31 – Feedback recebido depois da participação – Gráfico	86
Figura 32 – Feedback recebido depois da participação – Tabela	86
Figura 33 – Relação mantida com a instituição do educando – Gráfico	87
Figura 34 – Relação mantida com a instituição do educando – Gráfico	87
Figura 35 – Relação mantida com a instituição do educando – Tabela	88
Figura 36 – Grau de importância que os projetos e atividades apresentam – Gráfico	88
Figura 37 – Grau de importância que os projetos e atividades apresentam – Gráfico	89
Figura 38 – Grau de importância que os projetos e atividades apresentam – Tabela	89
Figura 39 – Aspectos pouco favoráveis à participação e envolvimento em atividades/projetos – Gráfico	90
Figura 40 – Aspectos pouco favoráveis à participação e envolvimento em atividades/projetos – Gráfico	91
Figura 41 – Aspectos pouco favoráveis à participação e envolvimento em atividades/projetos – Gráfico	92
Figura 42 – Aspectos pouco favoráveis à participação e envolvimento em atividades/projetos – Tabela	93

Introdução

O Relatório *Diversidade de Relações Escola-Família e Mecanismos de Envolvimento nas Dinâmicas Escolares* visa abordar a *Relação Escola-Família* no âmbito de uma questão-problema formulada com o intuito de explorar e aprofundar este tema na prática pedagógica centrada na família, na escola e na criança. Com base nisto é, ainda hoje, inegável que “as relações entre pais e professores sempre foram assunto polêmico ao longo da história do sistema educativo português” (Lima, 2002:7). Segundo uma investigação feita por Macbeth an Ravn (1994), “(...) os professores não desejam a participação dos pais nas aulas e suspeitam do envolvimento dos pais nas tomadas de decisões” (Marques, 1997:42).

O que pretendo com a minha investigação é compreender concepções e formas de desmistificar esta relação entre a escola e “(...) os pais e encarregados de educação, atores sociais anteriormente esquecidos no panorama legislativo” (Lima, 2002:7). Neste âmbito, o que se sucede com cada vez mais veemência é que “(...) pais e mães querem envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula esse envolvimento” (Marujo et al., 1998:148). A esta vontade por parte dos pais junta-se a vontade dos docentes, surgindo a ideia de que “mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e alunos” (Marujo et al., 1998:149).

De acordo com o que já foi abordado ao longo deste trabalho, os grandes objetivos em volta da questão-problema: ***Como é que a escola/professor lida com a diversidade de Relações Escola-Família e quais os mecanismos que mobiliza e tem ao dispor para que os pais se envolvam nas dinâmicas escolares?***, são compreender como é que a relação entre a escola e a família é feita dentro do contexto escolar e quais os fatores inseridos nesta mesma relação influenciando, positivamente ou não, o envolvimento e participação de pais e da comunidade envolvente e, acima de tudo, o correto e equilibrado desenvolvimento da criança. Deste modo, a resposta a esta questão visa auxiliar-me, enquanto futura professora e educadora, nas práticas pedagógicas centradas na participação e envolvimento das famílias na escola, procurando depreender como é que esta dinâmica se pode instituir numa sala e quais as atividades que se podem desenvolver, tornando-se enriquecedoras do ponto de vista cognitivo, da educação cívica, da socialização e do desenvolvimento pessoal da criança como membro e uma sociedade onde está inserida e onde deve ter uma participação ativa, nem que seja na escola.

Porém, para que esta relação com os pais se estabeleça é fundamental que os profissionais que estão inseridos nas instituições “(...) considerem a possibilidade de intervenção dos pais, com as vantagens e desvantagens constatadas em experiências anteriores, esclarecer as diversas funções que se podem desempenhar, as possibilidades de

progresso da relação, etc.” (Correia & Serrano, 2000:169). O que aqui se impõe é que, em conformidade com a ideia defendida por Ramiro Marques (1997), “ao abrir explicitamente as portas aos membros da comunidade, o modelo da escola cultural recusa a noção tradicional de escola como comunidade de professores e de alunos, alargando-a à noção de comunidade educativa, onde têm lugar agentes formais e informais de educação” (1997:14).

No que concerne ao que já foi explicitado, segundo Rui Canário (1992), “uma efetiva abertura da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais no modo como trata os alunos” (2003:119) colocando-se a criança num lugar de destaque enquanto ser social. Aqui o ponto fulcral é colocar esta relação ao dispor do desenvolvimento da criança e não dos adultos, procurando-se que as primeiras atuem e pensem autonomamente de acordo com os seus interesses e necessidades e se desenvolvam integralmente. Deste modo, segundo Juan José Díez (1989), “a relação vital entre os pais e a entidade escola é, pois, antes de mais, uma ação educativa que incide sobre cada uma das faculdades humanas de um educando, que se realiza a partir da própria identidade” (1989:89), colocando-se à margem a tradicional conceção de “(...) desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global enquanto pessoas” (Sarmiento & Marques, 2006:77).

Neste sentido, o que se pretende com este trabalho é compreender que “o aprofundamento da Relação Escola-Família constitui, pois, uma forma de aprofundamento da democracia” (Lima, 2002:122), no qual estão envolvidos inúmeros agentes influenciadores, tais como a etnia/cultura, classes sociais, estrutura familiar, entre outros aspetos que devem ser aprofundados e desmistificados, partindo-se do princípio que instituições, famílias e docentes devem envidar esforços para que as relações de participação e envolvimento das famílias sejam equilibradas e favoreçam primordialmente a criança.

Para concluir, o que não se pode esquecer é que dentro de um espaço onde contactam uma panóplia de culturas, tipos de famílias, níveis sociais e socioeconómicos, entre outros fatores preponderantes, é que a escola, como Ramiro Marques (1997) refere: “(...) visa potenciar o desenvolvimento máximo de todos, em ordem de capacitar para o exercício de cidadania, uma ocupação, o aprender a aprender e a realização da felicidade e bem estar pessoais” (1997:12).

Parte I

1. Descrição dos contextos e Autodiagnóstico

1.1 Educação Pré-Escolar

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e ao longo do estágio de intervenção, frequentei o Jardim-de-Infância do Vale de Santarém, situado no concelho de Santarém. Este estabelecimento de ensino pertence ao Agrupamento Alexandre Herculano e dispõe de um edifício no qual funciona a escola de 1º Ciclo do E.B. e um outro dedicado à Educação Pré-Escolar, onde estão inseridas duas turmas de Pré-escolar, abrangendo, esta valência, um total de 45 crianças, geridas por duas educadoras de infância. Ainda a par disto, o espaço físico do JI e, mais particularmente, o espaço interior dispõe de duas salas de atividades divididas por áreas, uma sala de componente de apoio à família (CAF), duas arrecadações, uma sala de professores e, finalmente, uma sala onde as crianças lancham e onde estão inseridas as casas de banho. Relativamente à organização do espaço de sala de atividades e fazendo referência ao *Projeto Curricular de Grupo* o mesmo salienta que “a sala está organizada em função das crianças, de forma a proporcionar-lhes uma maior autonomia, isto é, pondo os materiais à sua disposição e facilitando o seu acesso. (...) Está organizada por espaços de atividades distintas que proporcionam às crianças experiências diversificadas e momentos lúdicos e de aprendizagem” (PCG, 2012/2013:10). Isto mesmo demonstra que a organização e gestão do espaço teve em vista a exploração livre das crianças por forma a facilitar a aquisição de aprendizagens e fomentar um desenvolvimento cognitivo, relacional e emocional.

Já o espaço exterior é usado em articulação com o 1º Ciclo do E.B., sendo um espaço amplo onde estão inseridos dois parques infantis, um campo de futebol, um parque de merendas e dois telheiros, um para as crianças do JI e outro para as do 1º Ciclo. A meu ver este espaço exterior não dispõe de muita segurança, nomeadamente no que respeita ao pavimento. Neste âmbito a criança que se desloca em cadeira de rodas necessita de constante ajuda para se movimentar.

Relativamente ao grupo de crianças, este é formado por vinte crianças, das quais onze são do sexo masculino e nove são do sexo feminino, abrangendo idades entre os dois e os sete anos. O grupo inclui uma criança com NEE's, frequentando o JI com sete anos de idade uma vez que, segundo informações fornecidas pelo relatório circunstanciado da criança, “ingressou no ensino pré-escolar em março de 2011, após um longo período de internamento devido a um acidente (...) do qual resultou um traumatismo vertebro medular (...). Ainda a par disto, apresenta um quadro de tetraplegia, deslocando-se numa cadeira de rodas e sendo completamente dependente nas atividades da vida diária”.

Quanto às características do grupo, este caracteriza-se pela heterogeneidade não só respeitante ao sexo, mas similarmente no que respeita à faixa etária, sendo que o grupo abrange sete crianças com dois/três anos, sete crianças com quatro anos, cinco crianças com cinco anos de idade e, finalmente, uma criança com sete anos. Contiguamente a isto, o grupo com o qual intervi é muito homogéneo relativamente à nacionalidade, porém, apresentava algumas particularidades ao nível da etnia, uma vez que num universo de vinte crianças, três são de etnia cigana, cultura esta que é proeminente dentro desta instituição.

Ainda no que respeita aos interesses do grupo, e segundo o que tive oportunidade de presenciar, este demonstrou uma grande satisfação em realizar atividades ligadas às expressões (musical, plásticas, motora e dramática). Aspeto que esteve bastante presente nas atividades que eram desenvolvidas quer pela educadora cooperante, quer por mim e pelo meu par de estágio ao longo da intervenção. A acrescer a isto, e por lidar com um grupo extremamente ativo, surgiu a necessidade de optar por atividades que os mantivessem constantemente ocupados de uma forma lúdica, nas quais pude incrementar a aceitação de regras de funcionamento e o desenvolvimento da linguagem ao nível pragmático, fonológico e lexical do grupo, particularmente nas crianças mais novas. Isto foi também mencionado no PCG no que concerne aos pontos fracos, sendo referido que “embora a maioria do grupo seja expressivo e goste de comunicar, ainda se revelam crianças com pouca expressividade e pouco vocabulário” (PCG, 2012/2013:9).

Também o ensino diferenciado foi outro ponto a salientar, uma vez que “as atividades de ensino e aprendizagem devem partir dos interesses e necessidades das crianças, organizando-as de maneira que haja um grau de dificuldade e complexidade crescente” (*Manual da Educação Infantil*, 2002:161). Isto é fundamental porque as crianças com que contactei tinham graus de desenvolvimento e idades díspares, o que levava à necessidade de proporcionar experiências de aprendizagem distintas. A acrescer a isto tornou-se então necessário focalizarmo-nos na “(...) estimulação do desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido de responsabilidade e de cidadania através da vivência de regras democráticas” (Santana, 2009:31).

Também ao longo da observação em contexto de JI fui sempre destacando o facto de a educadora ter o horário letivo distribuído por momentos do dia, dedicando, segundo o PCG (2012/2013), a manhã ao Acolhimento, Reunião em grande grupo, Hora de Trabalho (escolhido pela educadora ou cada criança), Arrumação, Higiene e Lanche, Brincar no exterior e Hora de trabalho; e a parte da tarde à Leitura de uma história em grande grupo, Hora de trabalho, Arrumação e Síntese do dia. Sendo assim, desde logo defini, em conjunto com o meu par pedagógico, que as planificações deveriam seguir as rotinas diárias da forma mais fidedigna possível. Este aspeto esteve presente ao longo da elaboração da planificações diárias e semanais, procurando-se criar ritmos estruturados que correspondessem a um quotidiano

dentro da sala, sem descuidar a flexibilidade necessária a um contexto que se pode tornar imprevisível. Logo, citando o PCG: “esta rotina pode sofrer alterações, existe essa liberdade. Isso pode depender de propostas da educadora ou das crianças, modificando-se, desse modo, o cotidiano habitual” (2012/2013:10). Estas mesmas modificações não são fortuitas, tendo como grande objetivo responder às necessidades e interesses das crianças. É neste sentido que estou consciente de que “a etapa da educação infantil, as expectativas de ensino-aprendizagem organizam-se de maneira que possam favorecer o desenvolvimento correto da criança. Embora cada sistema educativo disponha da sua própria organização, o objetivo consistirá em oferecer espaços de aprendizagem globalizados, com grande diversidade e multiplicidade de estímulos.” (*Manual da Educação Infantil*, 2002:317). Refletindo sobre este aspeto, não posso deixar de salientar o quão positivo é ter uma rotina previamente estabelecida, ainda que relativamente flexível, não sendo só importante para o desenvolvimento da criança mas também para quem planifica as atividades, tornando-se um suporte para criar momentos lúdicos e articulados entre si, focando sempre a criança como a principal conhecedora e construtora das suas aprendizagens. Isto vai ao encontro da citação:

“Cabe ao docente a tarefa de organizar as condições de vida escolar das crianças e, ao mesmo tempo, oferecer a possibilidade de estimular e favorecer os processos de ensino-aprendizagem. (...) o educador deverá interagir com elas (as crianças), oferecendo a cada uma os apoios e estratégias para que sejam protagonistas da sua própria aprendizagem” (*Manual da Educação Infantil*, 2002:267).

Já refletindo, analogamente, sobre as atividades que eram desenvolvidas dentro da sala de atividades, a maior parte das mesmas eram feitas em grande grupo, todavia, quando se tratava de realizar atividades focalizadas, optava-se por dividir o grupo em pequenos grupos de acordo com a faixa etária, nível de desenvolvimento da criança ou predisposição/interesse em realizar determinada atividade, distribuindo as crianças pelas áreas de brincadeira e/ou pela mesa grande (dedicado a um trabalho direcionado e diferenciado). Isto vai ao encontro do PCG: “Fomenta-se o trabalho em pequeno e grande grupo como facilitador da construção social, cognitiva, verbal e simbólica. O trabalho dual – educadora/criança é também evidenciado” (2012/2013:10). A par do que já foi referido “para que possa haver uma aprendizagem significativa e funcional, é importante ter em conta a intencionalidade, a possibilidade e a vontade do aluno” (*Manual da Educação Infantil*, 2002:267).

No que respeita à minha integração na comunidade escolar esta pautou-se pela positiva. Desde que iniciei o estágio, incluindo a observação, foi de minha principal intenção criar um ambiente favorável de respeito, cooperação e afetividade com a comunidade escolar. Neste âmbito o meu desempenho em contexto de estágio, considerei-o bastante positivo quer para a minha aprendizagem, quer para a das crianças. A relação que fui construindo com o

grupo e com cada uma das crianças em particular foi-se mostrando muito enriquecedora na medida em que se foi tornando mais fácil chegar ao grupo e integrá-lo nas atividades. Pelo que também fui evidenciando, as crianças mostraram-se entusiasmadas aquando da realização das diversas atividades o que também denotou a relação de afetividade e simpatia que o grupo, no seu todo, nutria por mim. O crescente interesse nas atividades proporcionadas e operacionalizadas foi outro ponto a destacar. No entanto, isto não se deveu apenas à cumplicidade que tinha com o grupo de crianças, mas também com a boa relação que estabeleci com o meu par de estágio, que nos permitiu entreatajudarmos e cooperarmos mutuamente quer na definição do Projeto, quer na planificação das atividades, quer na intervenção.

A crescer a isto mesmo surgiu a relação que mantive com a restante comunidade educativa. Desde logo, foi de minha intenção criar um bom ambiente dentro do contexto em que estava a estagiar, mostrando-me disponível para cooperar e interagir com a educadora cooperante, com as assistentes operacionais e com a educadora da outra sala pertencente ao Jardim-de-Infância. Relativamente à educadora cooperante tenho a destacar o modo como me recebeu e apresentou ao grupo quando visitei o local de estágio antes da observação e intervenção ser iniciada. Ainda neste âmbito, a mesma muitas vezes também me auxiliou, a mim e ao meu par de estágio, no controlo do grupo e transmitiu-me até algumas aprendizagens nesse sentido, o que considerei importante durante a minha intervenção. Também o facto de me ter fornecido algumas sugestões para proporcionar um ambiente mais lúdico e enriquecedor no implementar das atividades se tornou essencial, promovendo sentimentos segurança e progressiva autonomia. Já no caso das assistentes operacionais, a relação construída revelou-se a partir do auxílio mútuo que subsistiu durante os intervalos e o horário de almoço, assim como na organização dos espaços exteriores à sala e que não se interligam diretamente com as atividades da mesma. Debruçando-me igualmente sobre a outra educadora a lecionar no JI, por vezes procurou-se integrar o seu grupo nas atividades, o que a mesma aceitou com agrado. O acolher de todas as crianças do JI nas atividades planeadas deveu-se ao facto de, a meu ver, haver atividades que se interligavam e por isso mesmo foi importante focar o princípio da igualdade de oportunidades dentro de um espaço comum. Para além do referido, sei que a entreatajuda entre crianças neste contexto é fundamental. Por último e não menos importante, a relação com os Encarregados de Educação demonstrou-se benéfica, uma vez que os mesmos faziam questão de conversar e partilhar informações sobre o seu educando no sentido de perceberem o seu comportamento dentro do contexto escolar ou dando a conhecer breves acontecimentos que surgiam no meio familiar.

Há ainda que aludir à origem do tema do Projeto de Intervenção. Depois da primeira semana de observação, em conjunto com o meu par de estágio, apercebi-me que a grande maioria das crianças se envolvia muito bem nas atividades relacionadas com o Domínio das

Expressões, sendo desta forma uma potencialidade a aproveitar e a desenvolver nas crianças. A acrescer a isto mesmo, o crescimento foi outro aspeto que desde logo quisemos abordar, primeiro porque contactávamos com crianças muito ativas do ponto de vista motor e depois porque os hábitos de vida saudáveis no que respeita a uma alimentação saudável e os hábitos de higiene precisavam de ser predominantemente trabalhadas, por se relacionarem com fragilidades do grupo. Também os valores e afetos foram trabalhados com as crianças para que se consciencializassem de aspetos inerentes ao desenvolvimento emocional e à vida em sociedade. A partir disto mesmo houve a necessidade de criar, planificar e dinamizar um conjunto de atividades que fossem ao encontro das áreas das expressões e do conhecimento do mundo, procurando focar quer as fragilidades quer as potencialidades do grupo, com vista ao integral desenvolvimento de cada criança em particular. Neste sentido desenvolvemos ainda atividades sobre as questões de género ou exploração de obras de arte de pintores.

De acordo com o diagnóstico que faço da minha intervenção e mais particularmente sobre os aspetos relativos às minhas competências científicas, curriculares, pedagógico-didáticas e relacionais que considerei dominar melhor, penso que consegui chegar bem ao grupo do ponto de vista da sensibilidade e dos afetos, isto porque como futura educadora julgo ser fundamental ter em atenção aspetos como a afetividade com que lidamos com cada uma das crianças ou o acolhimento/acompanhamento que transmite sentimentos de segurança e por sua vez ajuda no desempenho do meu trabalho como transmissora de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da criança.

Quanto aos aspetos que julgo precisarem de melhoria tenho a destacar o facto de muitas vezes não conseguir controlar/orientar, tanto como desejava, o comportamento do grupo. Não obstante, estou ciente de que este aspeto se deve ao facto do grupo ser bastante ativo e por vezes não acatar as ordens à primeira intervenção, precisando de um acompanhamento constante da minha parte.

Debruçando-me agora sobre o grupo e a minha própria atuação, também julgo importante focar o facto de inicialmente estar muito direcionada para uma vertente mais ligada à aprendizagem em detrimento que me focalizar igualmente nos aspetos lúdicos que podem acompanhar cada uma das atividades, mesmo tendo um carácter mais formal. Com isto não digo que descurei os momentos de ludicidade. Apenas me focava com maior veemência na vertente mais ligada à aprendizagem de conteúdos em vez de equilibrar os momentos de brincadeira aliados a momentos de aprendizagem. Não obstante disto mesmo, estou empenhada no sentido de aprofundar e melhorar este aspeto num futuro próximo, isto porque “o grande desafio que se coloca atualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam” (Santana, 2009:30). Outro facto que me tem suscitado algumas dúvidas e que pretendo aprofundar refere-se à motivação. Apesar de estar ciente de que as crianças são diferentes,

têm interesses e características distintas e provêm de meios díspares, dado este que se apresenta muito visível no grupo com o qual intervi, devido a aspetos como a etnia ou o acompanhamento dos pais dentro do seu meio mais próximo, tornando-se por vezes difícil lidar com as diferentes motivações e interesses que cada criança apresentava. Sendo assim, julgo que um ponto a aprofundar é determinar algumas estratégias para lidar com diferentes realidades de forma a que consiga proporcionar a todas as crianças aprendizagens significativas dentro do meio escolar e que possam fazer a ponte para o quotidiano e para o seu meio próximo. Também outro ponto que a meu ver tenho que aprofundar é conseguir reter algumas expressões ou atitudes espontâneas que as crianças tenham e partir daí para desenvolver ou expandir um tema. Apesar de estar continuamente atenta, por vezes perco algumas informações que me poderiam servir como fio condutor.

Quanto às situações pedagógico-didáticas em que me senti mais confiante posso destacar os momentos de expressão dramática e de expressão musical. Isto porque são áreas nas quais as crianças participam ativamente e focam mais facilmente a sua atenção quando expostas a atividades relativas a estes domínios. Pelo que constatei, quase sempre fez sentido integrar estes mesmos domínios em atividades relacionadas com outras áreas e domínios. Veja-se o seguinte exemplo: a leitura de uma história ou de um conto faz parte da rotina da sala, no entanto, muitas das vezes tentei introduzir uma dramatização da história feita pelas crianças depois da leitura ou optamos por transformar a história/conto numa dramatização, mas realizada por nós. Também no caso de atividades relacionadas com a saúde do corpo procuramos introduzir e ensinar músicas para que se possam inserir na rotina. Aliada à música está a dança, a partir da qual fazemos a ponte para a atividade física e motora, também relacionada com a saúde.

Em jeito de conclusões finais, penso que o trabalho em pequenos grupos foi um bom método para proporcionar a motivação e acompanhamento necessários, o que facilitou a aquisição de aprendizagens. Outro aspeto a focar foi o dar uma nova abordagem às conversas em grande grupo, iniciando-se por exemplo através da leitura de um livro ou a dramatização de uma situação ou tema a desenvolver, tornando-se um bom ponto de partida para a participação espontânea.

Por fim, refletindo sobre a minha intervenção pedagógico-didática, esta foi-se focando no desempenhar de um papel significativo que associasse o educar e o cuidar, interligando-se com a aprendizagem e o desenvolvimento. A auxiliar a isto mesmo estabeleci um conjunto de objetivos com vista a orientar a planificação e intervenção. Porém, lidar com as aprendizagens das crianças, partindo do pressuposto de que estas devem ser significativas e ir ao encontro das suas necessidades e interesses, exigiu a redefinição de alguns dos objetivos e atividades no momento da intervenção, quer suprimindo o/as que não eram viáveis, quer acrescentando outro/as que a espontaneidade das crianças levava a abordar e/ou aprofundar. São estes

reajustes das planificações diárias e mais particularmente dos seus objetivos, indicadores de avaliação e atividades que levaram ao alargamento das aprendizagens significativas e ao desenvolvimento das crianças a diversos níveis (emocional, cognitivo, relacional, etc.).

1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito do estágio de intervenção em 1º Ciclo, frequentei uma turma do 2º ano de escolaridade do Centro Escolar Salgueiro Maia. Esta escola situa-se no concelho de Santarém e mais particularmente na freguesia de Jardim de Cima, sendo que esta freguesia da cidade de Santarém é uma zona predominantemente habitacional e urbana, com boas acessibilidades e espaços comerciais, nas zonas periféricas.

Este estabelecimento de ensino pertence ao agrupamento de Escolas Sá da Bandeira, acolhendo crianças de diversos pontos do concelho. A acrescer a isto, segundo o Projeto Curricular de Escolas do Agrupamento, este centro escolar compreende quatro salas de jardim-de-infância e oito salas de 1º ciclo do E.B.

Quanto às instalações interiores, para além das salas 1º ciclo e Pré-escolar, inseridas num edifício comum mas separadas por áreas de ensino, este estabelecimento de ensino de Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico dispõe ainda de uma biblioteca, um refeitório, uma sala de computadores, elevador, casas de banho, uma sala de ensino especial/apoio educativo, um ginásio, uma receção, uma entrada ampla, uma sala de professores, uma para as assistentes operacionais, uma outra para a diretora da escola e ainda diversas salas de arrecadações. Já relativamente ao espaço exterior, as crianças de Educação Pré-escolar têm uma zona de recreio distinta das de 1º Ciclo. Estas últimas têm à disposição uma área ao ar livre nas traseiras do Centro Escolar, que inclui campos de jogos, uma zona de arcadas, bancadas e espaços verdes com relva e com pavimento cimentado. Na mesma linha de ideia, a grande maioria das áreas oferece segurança no entanto alguns equipamentos não estão adequados à altura das crianças. Também o facto das salas não terem ar condicionado e da sala ser bastante abafada perturba a concentração das crianças.

De acordo com informações retiradas do PCE, o 1º ciclo do Centro Escolar Salgueiro Maia abrange um total de 164 alunos, dos quais vinte integravam a turma de 2º ano de escolaridade com a qual contactei. Este grupo incorporava dez crianças do sexo feminino e dez do masculino, sendo analogamente uma turma multietária, pois todos têm sete anos de idade, à excepção de uma criança que tem oito anos, frequentando o 2º ano de escolaridade pela segunda vez consecutiva, isto porque, segundo o Projeto Curricular de Turma, esta criança apresentava “falta de autonomia, dificuldades de atenção e concentração e de retenção e aplicação dos conhecimentos. (...) com muitas dificuldades de atenção, concentração, e no cumprimento das regras. Muita falta de autonomia” (PCT, 2012/2013:7), requerendo apoio educativo por parte de um professor, ensino diferenciado e apoio individual com a professora

cooperante. A acrescentar a isto mesmo, a turma integrava duas crianças do sexo feminino com Necessidades Educativas Especiais, uma com Spina Bífida, (desloca-se numa cadeira de rodas) e uma outra com hiperactividade e défice de atenção. No que concerne à criança com Spina Bífida, esta “beneficia do art.º 16 2 Dec. Lei 3/2008: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; c) Adequações no processo de avaliação” (PCT, 2012/2013:11).

Dos pontos fortes destaco que todos os alunos integrantes da turma frequentaram o ensino Pré-escolar, tal como a maioria pertence a famílias com estrutura biparental (dezasseis alunos) sendo que apenas quatro estão integradas numa família monoparental. Em conformidade com os pontos mais favoráveis, refere-se o “interesse de algumas famílias quer pelo aproveitamento, quer pelo comportamento dos seus educandos; A maioria dos alunos são participativos, interessados e empenhados; Interesse pelas áreas de Expressões; Interesse pela escola” (PCT, 2012/2013:11). Já os pontos fracos mais salientes pela professora cooperante são: “Dificuldades que decorrem de fatores exteriores ao aluno e principalmente inerentes ao ambiente familiar; Alguma dificuldade, num pequeno grupo, em cumprir as regras, alguma falta de autonomia e de interesse e lentos na execução das tarefas; Dificuldades de acompanhamento do processo educativo por parte da família” (PCT, 2012/2013:11).

Ainda no que respeita aos interesses e potencialidades da turma, de acordo com observações e partindo de conversas informais quer com o meu par de estágio quer com a professora titular, esta evidencia bastante empenho e interesse em participar nas atividades que exigem participação oral em grande grupo. Também o Estudo do Meio é uma área de grande interesse, que foi aproveitada favoravelmente sempre em articulação com as restantes áreas de conteúdo. A acrescentar a isto mesmo, o grupo evidenciou-se por ser bastante ativo e interessado, demonstrando ótimas capacidades cognitivas, relacionais e afetivas. Este aspeto esteve perceptível nas atividades que foram propostas no decorrer do estágio, nas quais se procurou ir ao encontro dos interesses ao mesmo tempo que lhes importou proporcionar atividades lúdicas, contextualizadas e estimulantes do ponto de vista cognitivo, essencialmente. Partindo disto mesmo e fazendo alusão às metas decretadas no PCT surge a “(...) necessidade de desenvolver, nos alunos, um crescente domínio no âmbito das técnicas de trabalho individual, das quais destacamos: técnicas de linguagem oral; de leitura e escrita; resolução de problemas; hábitos e técnicas de estudo. Esta preocupação visa incrementar nos alunos maior autonomia, espírito crítico e eficiência na resolução das suas tarefas. Com o desenvolvimento de competências de estudo, é possível aumentar a auto-estima e melhorar o processo educativo dos alunos” (2012/2013:12). A minha atuação foi ao encontro de procurar que as crianças se desenvolvessem equilibradamente e construíssem uma imagem positiva da escola baseada em aprendizagens significativas e com as quais se identificavam, não apenas em contexto escolar mas principalmente nas vivências quotidianas. Isto passou por respeitar o

seu ritmo de aprendizagem e os seus conhecimentos prévios adquiridos num contexto próximo e familiar, adaptando-se a intervenção a cada criança em particular, isto porque importou primordialmente levar a criança a construir as suas próprias aprendizagens com mediação e orientação. Ao já referido incluem-se algumas estratégias referidas no PCT: “(...) incutir nos alunos um espírito de abertura e clima de à vontade, aumentando os seus interesses e motivação pelas atividades escolares a desenvolver, tornando-os assim, membros ativos e participativos (...)” (2012/2013:16).

A associar a isto, surgiu a necessidade de escolher atividades estimulantes, nas quais se incrementaram a aceitação de regras de funcionamento, o respeito pelo próximo e pelas suas capacidades e características, o fomento do raciocínio lógico-matemático, a motivação para participarem em atividades, a autonomia, a crescente aquisição e construção de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem ao nível pragmático, fonológico e lexical, particularmente nas crianças com mais dificuldades cognitivas e/ou relacionais. Tudo isto vai igualmente ao encontro das metas definidas no PCE do Agrupamento Sá da Bandeira.

Fazendo, ainda, referência ao ensino diferenciado, o acompanhamento individual a três crianças foi fundamental, dado apresentarem um baixo grau de autonomia na realização da maioria das atividades e tendo dificuldade em acompanhar o restante grupo (principalmente a criança com Spina Bífida). Todavia, parte significativa do trabalho desenvolvido com estas crianças foi feita em articulação com professores de Ensino Especial ou exclusivamente por eles.

No que respeita à minha integração na comunidade escolar penso que esta se pautou pela positiva, uma vez que desde que integrei este contexto, o meu objetivo foi criar um ambiente favorável de respeito, cooperação e apreço para com os intervenientes nesta instituição. Também há que referir que desde que integrei este estágio (particularmente na semana observação) interessei-me por explorar os espaços e recursos físicos e humanos à disposição, com vista a melhorar a minha integração e possível aproveitamento das potencialidades educativas dos mesmos.

Desta integração posso salientar a relação que construí com a professora titular de turma, que especialmente se pautou por ser favorável e benéfica para mim futuramente. Na mesma linha de ideia, aludo às estratégias que a docente disponibilizou para melhorar a minha intervenção, havendo um suporte e uma preocupação pela minha aprendizagem. Ainda o facto de estarmos em constante contacto, quer dentro da sala, quer fora, deu-me uma crescente confiança e ajudou-me a refletir sobre os aspetos bons e menos bons da minha intervenção. Relativamente a isto, a meu ver a docente teve um papel bastante importante na ultrapassagem de alguns problemas ou dilemas decorrentes da minha prática. Outro aspeto a salientar é a comunicação que foi bastante pertinente para me auxiliar e orientar, com o objetivo de me tornar progressivamente mais autónoma.

Já no que concerne à minha relação com as crianças julgo que só tive aspetos favoráveis a referir isto porque as mesmas demonstraram perante mim bastante apreço, carinho e respeito, procurando-me sempre que surgia algum problema ou dúvida e tentando sempre conquistar a atenção. Quanto ao trabalho desenvolvido, constatei que a adesão foi extremamente positiva, conseguindo-se depreender que a grande maioria aprendia e identificava-se com o que aprendia.

Relativamente à relação com os E.E., daqueles com que tive oportunidade de contactar, obtive um feedback bastante positivo, demonstrando interesse em tomar conhecimento das atividades desenvolvidas, assim como estiveram presentes quando convidados a assistir à apresentação do projeto e do trabalho feito na Horta, para a qual alguns pais contribuíram ao longo do estágio. Tomei, ainda, conhecimento numa das reuniões de pais a que assisti que as crianças falavam com as famílias sobre as atividades implementadas, demonstrando a sua satisfação por as concretizar e, mais positivo ainda, comprovando que as aprendizagens que foram construindo eram significativas e que elas conseguiam-se rever nas mesmas.

Em conclusão, quanto às assistentes operacionais e restantes professoras, apenas contactei com as mesmas durante os intervalos. Também sempre que era necessário algum tipo de auxílio, as mesmas mostravam-se disponíveis e colaborativas, informando-nos do que eventualmente observavam.

Fazendo referência à minha integração nas rotinas da sala, o horário dedicado a cada área de conteúdo estava estruturado por períodos do dia e semana escolar. Partindo disto mesmo, foi de minha intenção respeitar as rotinas da turma, o que a meu ver foi bastante pertinente, estando consciente de que houve necessidade de flexibilizar os horários estabelecidos porque o grupo, e cada criança em particular, evidenciavam um ritmo trabalho característico e algumas atividades, para resultarem como desejava, implicavam a dispensa de algum tempo extra para proporcionarem as aprendizagens significativas.

Neste âmbito, há que clarificar que a intervenção se baseou quer nos interesses das crianças quer nos conteúdos programáticos a desenvolver. Como tal, não se pôde descurar o quão fundamental foi proporcionar um ambiente educativo sustentado, que fizesse sentido para a criança não só dentro da escola, mas também nos diversos meios com que contactava e que a influenciavam. É neste sentido que as planificações elaboradas foram primordiais para refletir sobre o que se iria desenvolver, pensar que estratégias utilizar para uma melhor aprendizagem, como conduzir as atividades e o que se pretende desenvolver com as mesmas. Neste sentido a definição de objetivos foi fundamental, havendo sempre um encontro com o que estava previsto quer no PCT, quer nos Programas e Metas de Aprendizagem.

No que concerne ao diagnóstico que faço da minha intervenção e mais particularmente sobre os aspetos relativos às minhas competências científicas, curriculares, pedagógico-didáticas e relacionais que considerei dominar melhor penso que me mostrei uma pessoa que

do ponto de vista relacional consegui interagir bem com as crianças, transmitindo-lhes sentimentos de confiança e afetividade e procurando que elas se sentissem à vontade aquando da realização das atividades mas que ao mesmo tempo compreendessem e soubessem adequar o comportamento ao contexto onde estavam inseridos. Também outra característica focada foi o facto de planificar atividades que conjugassem e aliassem o lúdico a uma vertente mais formal da aprendizagem, o que para mim é essencial para que as crianças se empenhem e se identifiquem com as atividades e respetivos conteúdos, sentindo prazer em realizá-las e conseguindo, ao mesmo tempo, articulá-las com situações reais e vividas. A meu ver este equilíbrio é fundamental.

Debruçando-me, também, sobre os aspetos menos positivos não posso deixar de referir a questão da gestão do tempo que tentei continuamente aprimorar. Refletindo sobre a minha intervenção, tive bastantes dificuldades em gerir o tempo porque para além de não conseguir avaliar como desejava o ritmo de trabalho de cada criança, acabei sempre por planificar atividades em demasia o que me deixava frustrada por não conseguir ainda ajustar a quantidade de atividades planeadas ao ritmo real da turma. Todavia, estou consciente de que esta fragilidade é ultrapassável com o tempo e experiência, à medida que for conhecendo melhor os grupos/turmas com os quais contactarei futuramente. Como estratégia para resolver este dilema adotei fichas de trabalho complementar para as crianças que acabavam uma determinada atividade antes das restantes.

Perspetivando atuações futuras, também julgo que o facto de organizar as crianças por grupos de nível me ajudou a ultrapassar esta questão, planificando-se atividades semelhantes para cada grupo mas adequadas ao seu ritmo de trabalho e de forma a que as crianças desenvolvam todas as mesmas competências. Ainda relativamente aos pontos fracos, julgo que a minha timidez influenciou o modo como controlei e orientei a turma. No entanto, este é outro aspeto que pretendo aperfeiçoar enquanto futura professora/educadora noutra contexto e, acima de tudo, quando a experiência me permitir refletir e analisar as situações de uma forma mais crítica e fundamentada.

Quanto aos aspetos concretos da realidade observada que me tenham suscitado questões e que considere que devo aprofundar, posso referir o trabalho individualizado e o modo como se articula a necessidade de estarmos individualmente com uma criança, que por exemplo tenha dificuldades ou NEE's, enquanto as restantes estão a realizar uma atividade, necessitando igualmente de apoio e atenção. Aqui surge outra questão que não posso descurar e que devo promover – a autonomia. Decorrente da minha prática pedagógica, posso afirmar que a falta de autonomia na realização das atividades foi uma constante, à qual dei enfoque e procurei operacionalizar estratégias que permitissem à criança fazer o que era proposto autonomamente, sem solicitar constantemente a presença de um adulto que a auxilie e a faça sentir confiante na realização das atividades.

Outro aspeto que creio ser importante refletir é o facto de as crianças sentirem necessidade de se levantarem e movimentarem sem razão aparente e em momentos menos oportunos das atividades e tarefas que foram sendo desenvolvidas. Para colmatar isto considerei necessário a busca e implementação de estratégias reguladoras do comportamento das crianças, o melhoramento do modo como implementava as atividades e a visão e interpretação que eu tinha desses mesmos comportamentos. Isto para não sentir a necessidade de abolir algumas atividades que a meu ver resultavam menos bem devido à postura que adotavam, mas que têm bastante potencial e se podem tornar bastante enriquecedoras. Neste sentido, penso que “(...) a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e (...) a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011:19).

Aludindo às situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à-vontade e confiante, posso referir que me senti particularmente à vontade na área da matemática e na implementação de atividades experimentais. Refiro-me a estas últimas por fomentarem nas crianças uma motivação acrescida decorrente do fator surpresa e do grau de praticidade que as atividades experimentais suscitavam, promovendo um crescente sentido de responsabilidade, competência e autonomia.

Já refletindo sobre as minhas experiências prévias posso destacar a Expressão Plástica que é uma área que me suscita interesse em trabalhar. Também a área de Estudo do Meio, nesta turma em concreto, foi relevante na medida em que se tornou uma área para as quais as crianças sentiram a necessidade de exporem os seus conhecimentos prévios para contribuir para as conversas em grande grupo, por exemplo. Desta forma as atividades relacionadas com esta área de conteúdo tiveram um grau de aceitação bastante elevado, fazendo-me por si só sentir mais à vontade. Foi neste sentido que me propus, durante as minhas intervenções, a “alimentar” esta motivação que as crianças tinham para aprender, envolvendo e articulando as áreas e conteúdos pelos quais não nutriam tanto interesse com as que mais gostavam, com vista a integrar cada criança nas atividades planificadas e ao mesmo tempo motivando-as a participarem e construir aprendizagens enriquecedoras.

Ao invés das situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à-vontade, surgem aquelas em que senti mais dificuldade. Estas relacionaram-se especialmente com a gestão do tempo, acerca do qual fui pensando e definindo estratégias para ultrapassar esta dificuldade, primeiro elaborando fichas com uma menor quantidade de exercícios propostos e depois tentando contabilizar o tempo necessário para cada atividade, fazendo-a eu também previamente. Relativamente às atividades que exigiam participação oral, estas não impunham muitos problemas na gestão do tempo, no entanto nas que eram referentes a um nível de praticidade mais elevado (ex. Áreas das Expressões), procurei distribuir as tarefas por grupos,

rodando-as para que todas as crianças pudessem participar em todos os momentos. Outro aspecto a ressaltar foi o trabalho em pequenos grupos ou a pares que no 1º Ciclo não têm tanta relevância em comparação com outros níveis de ensino. Isto aconteceu na minha própria prática ao elaborar fichas de trabalho sobre os conteúdos a serem trabalhados. No entanto, e como a meu ver o processo de ensino-aprendizagem exige a partilha de conhecimentos e uma reflexão conjunta, procurei sempre definir estratégias que visassem isto mesmo, ou seja, que levassem as crianças a serem “(...) capazes de estabelecer relações eficazes com outras crianças e com os adultos, e de trabalhar em grupo” (Siraj-Blatchford, 2007:157). Neste âmbito não posso deixar de citar Perrenoud, sobre a importância da escola como um espaço fundamentalmente social e construtor de aprendizagens:

(...) insistir sobre a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer (...)
(...) através das interações sociais (...) privilegiar competências funcionais e globais por oposição às aquisições conceituais e aos saberes fragmentados (...)
(...) abrir a escola à vida, assentar as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano, das “vivências” dos alunos (...)
(...) atribuir uma maior importância aos aspetos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo-turma, por oposição às tarefas estritamente individuais (...)
(...) atribuir uma maior importância à educação e ao desenvolvimento (...)" (Perrenoud, 1995:128).

Evidenciando a minha capacidade de planificar a intervenção pedagógico-didática, posso destacar que deste cedo consegui organizar e definir as planificações como ambicionei e como a professora titular me foi solicitando. Antes de mais porque procurei definir objetivos que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças e depois porque as estratégias incluíram quase tudo aquilo que era suposto fazer, contemplando os aspetos mais importantes e prevendo possíveis situações decorrentes da prática. Deste modo, o que importa é que “(...) os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (Ministério da Educação, 2004:23). Também a consulta dos documentos orientadores, como os programas, as metas de aprendizagem, o PCT e o PCE foram essenciais para a definição e ajustamento do que pretendi desenvolver nas crianças e com as crianças.

Abordando igualmente os critérios de avaliação, estes adequaram-se à realidade que vivi e aos objetivos curriculares definidos pelos documentos orientadores (como os programas, metas curriculares, etc.), partindo-se do pressuposto de que dificilmente consegui avaliar tudo o que pretendia e a que muitas vezes me propunha. Isto também vai ao encontro da seguinte citação: “Um planeamento e uma avaliação eficazes são interdependentes. O planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a

avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (Siraj-Blatchford, 2007:21).

Em jeito de conclusões finais e fazendo uma breve avaliação à minha intervenção penso que adequei, de forma positiva e sustentável, as atividades, os conteúdos e os objetivos pedagógicos às aprendizagens, capacidades e interesses das crianças, procurando não só proporcionar uma construção do conhecimento baseada em aspetos que sejam significativos e passíveis de ser vividos noutros contextos pela criança mas também integrados numa vertente de cidadania e democrática na qual as crianças tinham uma palavra a dizer sobre o que gostavam ou não e porquê, podendo igualmente sugerir atividades e dialogar sobre as mesmas. Neste sentido, houve sempre um interesse em “(...) estabelecer um modelo de “enquadramento aberto”, flexível e operacional que apoie uma educação apropriada do ponto de vista desenvolvimentista em diversos contextos e ambientes” (Hohmann & Weikart, 2011:18-19). Mas, em articulação com isto mesmo, também possam desenvolver-se a si mesmas enquanto seres sociais, defendendo-se a ideia de que “(...) o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interativo, envolvendo relações e interações com outras pessoas” (Siraj-Blatchford, 2007:144). Isto esteve muito presente nas atividades em grande grupo, que se relacionavam quase sempre com temas pelos quais as crianças nutriam interesse e que exigiam uma participação partilhada e uma troca de ideias, fomentando-se igualmente o respeito pela opinião dos outros. A partir disto mesmo o meu trabalho de intervenção, partiu do que as crianças já sabiam para lhes alargar os conhecimentos a outros níveis mais alargados, pois, “as atividades de ensino e aprendizagem devem partir dos interesses e necessidades das crianças, organizando-as de maneira que haja um grau de dificuldade e complexidade crescente” (*Manual da Educação Infantil*, 2002:161).

1.3. Creche

No decorrer do estágio de intervenção em Creche estive integrada na sala de um ano, do Jardim Infantil do Milagre do Centro Social Inter-Paroquial de Santarém.

Este Jardim-de-Infância localiza-se na freguesia de Marvila e pertence ao concelho de Santarém, situando-se na zona histórica desta cidade, junto à igreja do Milagre. A par disto, este encontra-se numa zona predominantemente urbana, dispõe de excelentes acessibilidades e serviços. Este estabelecimento de ensino pertence a uma entidade denominada Centro Social e Inter-Paroquial de Santarém (CSIS), de carácter religioso, de solidariedade social e sem fins lucrativos, tendo cinco unidades disseminadas pela cidade de Santarém e periferia, sendo uma delas o *Jardim Infantil do Milagre* ou *Unidade Padre Manuel Francisco Borges*.

A unidade educativa onde estive inserida abrange crianças de diversos pontos do concelho de Santarém, mas principalmente das áreas habitacionais mais centrais ou contíguas. A acrescer a isto mesmo, esta escola abarca crianças em idade Pré-escolar e de Creche, ou

seja dos 0 aos 6 anos inclusive. Desta forma, no que respeita à valência de Creche, esta incorpora duas salas de Berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e uma sala heterogénea (de 1 e 2 anos). Já o Pré-escolar inclui duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos. Já as salas de Creche têm cada, uma educadora responsável e uma ajudante de Ação Educativa.

Quanto ao número de crianças, esta unidade abarca 241 crianças nas diversas valências que faculta, das quais dezoito se encontram no Berçário, 79 são de Creche e, para finalizar, 144 crianças são do Pré-escolar.

Já no que diz respeito às instalações interiores, para além das salas de Berçário/Creche e Educação Pré-escolar, inseridas num edifício comum mas separadas por valências, situadas em andares dispare, este estabelecimento compreende ainda uma biblioteca, uma cozinha que confeciona as refeições, um refeitório, diversas casas de banho, uma sala para os elementos da direção, um ginásio, uma entrada ampla, duas salas de refeições para a creche e salas de arrumação para os funcionários. Já quanto ao espaço exterior, as crianças de Educação Pré-escolar têm duas zonas de recreio exclusivas para essa valência, uma vez que as crianças de Creche não se deslocam ao exterior.

Ainda de acordo com os recursos materiais e áreas que a Unidade ministra, a grande maioria oferece segurança. Também os materiais didáticos e a organização dos mesmos na sala e dos espaços são um ponto forte a destacar, uma vez que estes se adequavam aos interesses das crianças e ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e motor. Por isto mesmo, “estes ambientes deveriam refletir as necessidades desenvolvimentais das crianças no tocante à sua segurança e adaptação aos objetivos, e deveriam refletir também a necessidade que as crianças têm de brincar sem interferência abusiva dos adultos” (Spodek, 2010:713). Também o espaço disponível e o facto da sala ser ampla e relativamente desocupada, facilita a criança que está a aprender a deslocar-se no espaço e a observar o que se vai passando à sua volta proporcionando a exploração e a aquisição da marcha (objetivo desta faixa etária). A crescer a isto, o facto de ter acesso visual a tudo o que a rodeia permitia-lhe fazer escolhas sociais mas também pessoais, procurando os seus pares, elegendo onde e com quem quer estar e fazendo uma seleção do que quer utilizar para brincar e explorar.

Quanto aos pontos mais desfavoráveis há que referir que o facto das salas de Creche se encontrarem no primeiro andar do edifício sem elevador, isto dificultou e, até, inibiu os intervenientes educativos de conduzirem as crianças aos espaços exteriores de recreio, pois o seu transporte e acompanhamento tornava-se perigoso e propicio a acidentes.

O grupo com o qual contactei, pertencente a uma das salas de um ano, incluía dezasseis crianças, dos quais nove eram do sexo feminino e os restantes sete do sexo masculino, tratando-se um grupo uniétario. Apesar disto, o grupo era bastante heterogéneo,

tendo crianças com níveis de desenvolvimento bastante diferenciados de acordo com a estimulação recebida em casa e com a discrepância de meses.

No âmbito da caracterização do grupo também delimito alguns pontos menos favoráveis ao desenvolvimento equilibrado de cada criança podendo-os destacar como a falta de autonomia e de motivação observada em algumas crianças e, ao nível da família, a falta de acompanhamento do processo desenvolvimental e consequentemente a carência de estímulos sensorio-motores, linguísticos e cognitivos e oportunidades de exploração das suas reais capacidades e do meio que a rodeia, sendo estes aspetos exteriores à criança mas que interferem diretamente sobre ela e no seu processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, enquanto futura educadora, proponho-me a ter um desempenho profissional que favoreça o envolvimento das famílias no desenvolvimento dos filhos, tal como refere Gabriela Portugal (2012), são necessários:

“Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (2012:7).

Ainda no que respeita aos interesses e potencialidades do grupo, este demonstrou ser interessado em atividades de exploração e aliadas ao lúdico, quer livres, quer dirigidas, evidenciando ser ativo e de fácil motivação, demonstrando boas capacidades cognitivas, relacionais e afetivas. As atividades dirigidas tinham por parte das crianças mais velhas um elevado grau de aceitação e envolvimento e as livres eram, particularmente, do interesse das mais novas que gostavam de explorar e observar tudo o que as rodeava, alheando-se um pouco às intervenções do adulto.

A minha atuação foi, assim, no sentido de procurar que as crianças se desenvolvessem equilibradamente e construíssem uma imagem positiva de si mesmos, sentindo confiança para explorar o meio envolvente, para adquirirem progressivamente a marcha e aperfeiçoarem a precisão dos movimentos (desenvolvimento motor) e que atingissem novas conquistas na linguagem, tendo confiança para explorar e praticar os sons da língua. Por isto mesmo interessou-me, reverenciar o seu ritmo de aprendizagem e os seus conhecimentos prévios adquiridos no seu contexto mais próximo e familiar. Na mesma linha de ideia é irrefutável que, nestas primeiras idades, o acompanhamento e o proporcionar de experiências a título individual esteja patente, devido à discrepância existente no grupo no que concerne ao nível de desenvolvimento em que cada criança ou grupo de crianças se encontram. Por isto mesmo, a autora Gabriela Portugal refere que as práticas pedagógicas devem acima de tudo assentar em “(...) atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às

necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas” (2012:13).

Refletindo acerca da minha integração na comunidade escolar, penso que, tal como aconteceu nos restantes contextos que integrei, esta se pautou pela positiva. Mais uma vez o meu principal objetivo foi construir um ambiente baseado na confiança no meu trabalho, na cooperação e entajuda, no sentimento de afabilidade perante mim e no respeito por todos os intervenientes, incluindo crianças, educadores, ajudantes de ação educativa, funcionários, membros da direção, entre outros.

Desta integração posso destacar a relação que mantive com a educadora cooperante, que se demonstrou benéfica para mim enquanto educadora num futuro próximo e o para trabalho que desenvolvi com o grupo e cada criança em particular. Isto esteve patente nas conversas informais acerca das planificações e respetivas estratégias que pretendia desenvolver durante a minha intervenção, sendo que a educadora foi indicando o que poderia ou não resultar, dando igualmente sugestões de outras atividades. Esta comunicação teve um papel orientador fundamental, dado que promovia a minha crescente autonomia e reflexão do que seria ou não indicado fazer e quais as estratégias a aplicar. De resto posso salientar que a educadora me recebeu bem, colocando-me à vontade e concludentemente dando-me estímulos para interagir logo aquando da minha entrada em contexto. A minha vontade de experimentar foi recebida com agrado e tive oportunidade de perceber por mim mesma o que não resultava e, depois disto, a refletir sobre as reações das crianças e a procurar soluções benéficas, perspetivando o futuro.

Relativamente à relação que construí com as famílias, penso que este foi um dos aspetos mais veementes a destacar e que me deixou bastante satisfeita e com um sentimento de competência à mistura. As dúvidas quanto à participação dos pais, inicialmente, eram muitas. Ao longo das observações, percebi que tinha um grupo de pais com uma noção do papel da creche bastante diferenciado entre si. Também os contextos familiares e laborais apelavam a isso mesmo, sendo que alguns se limitavam a “depositar” os seus filhos, sem observarem todo o trabalho desenvolvido e que foi sendo divulgando. Aliás, a divulgação foi desde cedo uma preocupação e objetivo do projeto que desenvolvi com o meu par de estágio. Antes de mais a criação de um *Jornal de Parede* foi uma estratégia pensada para envolver os pais mais curiosos, mas principalmente para aqueles que tinham menos tempo para se envolver dentro do contexto em atividades propostas. A falta de disponibilidade horária dos pais era um entrave a esta participação, por isso o Jornal onde se dava a conhecer a vida na sala ao longo de cada semana, destacando conquistas do grupo e atividades que suscitaram interesse, tinha como fundamento despender de breves minutos para se inteirarem do que os seus educandos tinham realizado, destacando sempre os sentimentos e emoções observados.

Também a vinda de alguns pais à sala foi um momento importante. O envolvimento e relação que demonstraram ter com todas as crianças (não só com os seus filhos) foi um aspeto que eu destaquei como positivo. Estas atividades tornaram-se fundamentais para os pais conhecerem as dinâmicas de sala e para depositarem confiança em mim, e no meu par de estágio, enquanto estagiárias e futuras educadoras, que tinham a importante função de cuidar e educar os seus filhos fora do contexto familiar.

Para concluir, a divulgação final do nosso projeto, através de uma manhã aberta onde expusemos fotografias, atividades, trabalhos elaborados e construções foi o culminar de uma intervenção que considerei primordial para a minha formação e construção profissional. A presença da grande maioria dos pais (e com isto destaco a presença de ambos os membros do casal em diversos casos), foi algo que me deixou bastante satisfeita e com o sentimento de que não podíamos ter terminado da melhor maneira. Este “final feliz”, levou-me a construir uma nova imagem dos pais, também influenciados pelo modo como me relacionei com eles no dia-a-dia (nomeadamente durante o acolhimento) e como os integrei na vida da creche, destacando sempre que estas conquistas foram feitas com o meu par de estágio. O à-vontade com que falavam sobre os seus educandos, o interesse crescente por observarem o que estava exposto, no qual integrámos não só resultados mas também processos, através de fotografias do desenrolar das atividades, foi um ponto forte.

Segundo o Projeto Toddler (2012):

“(…) os centros educativos para a infância, e em particular no contextos de creche em que a questão do envolvimento parental se torna ainda mais evidente, deveriam poder adotar uma perspetiva em que todos os participantes (famílias, crianças, educadores) são efetivamente envolvidos e igualmente valorizados num verdadeiro diálogo construtivo e emancipador da criança” (2012:140).

Aludindo à minha integração nas rotinas do grupo, posso referir que estas estavam bastante presentes neste contexto educativo e nas práticas quotidianas por isto mesmo surgiu a necessidade de as cumprir com algum afinco, uma vez que nesta faixa etária a maioria se refere à satisfação das necessidades básicas como a higiene, o repouso e a alimentação. Flexibilizar é difícil devido ao ritmo instituído no contexto familiar e na creche, que por vezes é dissemelhante. Post & Hohmann defendem que:

“As equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para se acomodar às necessidades de cada criança. Os educadores, à semelhança das crianças precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral dos acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, alimentação e higiene” (2011:197).

O diagnóstico que faço da minha intervenção e mais concretamente dos aspetos relativos às minhas competências científicas, curriculares, pedagógico-didáticas e relacionais que considerei dominar melhor, tenho a referir que, na valência Creche, me vejo como uma pessoa que do ponto de vista relacional consegui interagir de forma benéfica e bastante positiva com o grupo. Isto revelou-se ao nível da sensibilidade, do respeito pelas suas reais capacidades e afabilidade que fui transmitindo a cada criança, fomentando-lhes uma crescente confiança em mim, enquanto adulto que lhes proporciona momentos de exploração e aprendizagem. Desta relação com as crianças julgo que só tive aspetos compassivos a apontar dado as mesmas demonstrarem um sentimento de confiança, afetividade e respeito por mim, solicitando a minha atenção e intervenção quando tinham necessidade. Neste sentido considerei fundamental “(...) oferecer atividades às crianças que apoiem a autonomia e autoestima, sem esquecer que na sua procura por independência e autoconfiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos” (Portugal, 2012:11). Por isto mesmo, as atividades dinamizadas gozaram de uma excelente adesão, especialmente por parte das crianças mais velhas.

Deste modo, e mais uma vez por me relacionar com um grupo de crianças com um forte ímpeto exploratório e, na sua maioria, motivadas e estimuladas no seu contexto familiar, surgiu a necessidade de selecionar atividades que fomentassem o respeito pelos pares, a motivação para participarem nos diversos momentos, a crescente autonomia e o desenvolvimento da linguagem (ao nível pragmático, lexical, sintático e fonológico) e motor.

Ainda quanto à minha relação com cada criança é irrefutável que houve a criação de um vínculo adulto-criança, favorável, não só, à realização das atividades propostas e dirigidas mas, acima de tudo, bastante benéfico para o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social, durante a interação com os pares e a exploração livre do espaço. Isto encontrou-se patente na procura constante que a grande maioria das crianças evidenciou face a mim, procurando o conforto e afeto em situações de conflito ou carência de atenção mas também aquando de dinamizar as atividades onde as crianças demonstraram interesse em interagir comigo e mostrar-me as suas conquistas e descobertas para além da grande maioria das mesmas gostar de observar e participar nas atividades que apresentei, medie ou dinamizei, o que, significa que as crianças gostavam e lhes atribuíam sentido.

Outro aspeto a evidenciar é o facto de planificar e dinamizar atividades que apelaram ao fator surpresa. Por isso, neste contexto importou o aproximar do que é palpável, existente e visível para a criança em detrimento das aprendizagens escolarizantes que apelam a um grau de abstração que não é acessível nestas idades. As atividades que fui propondo tinham assim como propósito a articulação com aspetos e elementos do quotidiano da criança que fossem

vividas pela mesma não só no contexto de creche mas também familiar. Isto porque as crianças:

“Adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia” (Post & Hohmann, 2011:1).

Referindo-me aos aspetos menos positivos há que aludir ao controlo do grupo. Com isto quero dizer que focar a atenção de algumas crianças em determinada atividade dirigida por vezes tornou-se complicado. Refletindo um pouco sobre isto, o que deparei foi que a criança ou não se identificava com o que estava a ser feito ou a estratégia e o tipo de atividade não era a mais adequada. Ambas as hipóteses foram viáveis pois contactei com um grupo que apresentava níveis de desenvolvimento bastante disparees entre si. Estando consciente de que nem sempre é possível “chegar” a todos, o meu esforço focou-se na busca de estratégias que se adequassem ao maior número de crianças e das quais elas pudessem tirar aprendizagens e experiências benéficas. Por isto mesmo, estou consciente de que “embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos” (Post & Hohmann, 2011:195).

Ainda no que respeita ao controlo do grupo mas por um lado antagónico, foi-me difícil realizar as atividades de carácter individual com as restantes crianças a quem queriam interferir nessa mesma atividade para participarem. Implementei diversas estratégias como dialogar, explicando que era a vez do “amigo” ou cantar para o grupo, contudo julgo que este tipo de regras nestas idades ainda não faz sentido pois as crianças estão mais focadas em fazer o que lhes suscita interesse.

Também o adequar das minhas intervenções ao nível de desenvolvimento foi um ponto que fui aprimorando. O primeiro impacto foi, a meu ver, descontextualizado e apercebi-me desde cedo que não iria resultar como tinha pensado. Refletindo posteriormente sobre a prática apercebi-me de que tinha planificado algo desfasado das capacidades das crianças, por isso mesmo a atenção das mesmas dispersou-se e precisei de pensar num recurso para colmatar a situação. Esta situação levou-me e, futuramente, irá levar-me a definir melhor as minhas estratégias e a pensar no que é realmente importante do ponto de vista da criança, em detrimento de considerar apenas o que eu quero executar.

Quanto a mim, enquanto estagiária, julgo que tenho que me tornar progressivamente mais confiante nos meus desempenhos. A par disto, o que se sucede é que às vezes penso sobre a prática e questiono-me se o que implementei fez sentido para cada criança, pois os frutos da prática, nesta faixa etária, não são visíveis no imediato, na maioria das crianças.

Porém com o tempo fui-me sentindo mais segura de mim mesma e para colmatar este meu “conflito interno”, procurei, durante a brincadeira livre ou as rotinas, dialogar com as crianças com o intuito de perceber o que reteram, ainda que nem sempre o feedback fosse o que pretendia.

Debruçando-me ainda sobre os aspetos da realidade observada que me tenham suscitado questões e que considere que devo aprofundar futuramente, julgo que a gestão de conflitos entre os pares é um bom ponto de partida para perceber o desenvolvimento da criança, não só a nível pessoal mas também individual. Quando expus este assunto numa reunião de supervisão, fui alertada para o facto dos conflitos que se iam sucedendo por causa do egocentrismo normal nestas idades, não poderem ser vistos apenas como algo negativo mas também como algo que nos remete para uma evolução na maturidade da criança, pois demonstra terem a capacidade de se afirmar e evidenciar vontade própria. Devido a isto mesmo “num clima apoiante os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que os incidentes como estes são ocorrências naturais” (Hohmann & Weikart, 2011:89). Por esta questão ser dilemática, proponho-me a aprofundar esta questão durante a prática, a partir da experiência que vou ganhando em contacto com o meio e a partir de reflexões com outros intervenientes educativos.

Debruçando-me sobre as situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à vontade e confiante, posso aludir às atividades que se referiam as coisas simples do quotidiano da criança, que esta pudesse sentir/manipular e com o qual contactasse com frequência. À volta disto surgiu a preservação do fator surpresa durante as intervenções, o que favoreceu a motivação e o interesse pelo que estava a ser feito e dinamizado. Também as atividades feitas individualmente em que o fruto destas fosse visível, são promotoras de competência e autonomia. Exemplo disto são as atividades expressão plástica/artística, onde, quase sempre, a criança tinha uma participação singular e pôde observar o que resultou o seu trabalho, apreciando-o e sentindo-se responsável pela sua produção artística. Posto isto, a Expressão Plástica foi uma área que me interessou desenvolver com alguma regularidade. A crescer, a expressão motora foi uma área de desenvolvimento a que as crianças reagiam bem e demonstravam motivação para participar. À exceção disto, esta área acarretou bastantes aspetos favoráveis ao desenvolvimento integral e equilibrado da criança, pois para além de ajudar a adquirir um conjunto de competências próprias do seu estágio de desenvolvimento e da sua faixa etária como a aquisição da marcha, a precisão e agilidade nos movimentos, a coordenação motora, o desenvolvimento da motricidade fina e global, etc., pode ainda socializar com outras crianças e compreender a importância do respeito pelo próximo. Para ultimar, às áreas de maior interesse para as crianças foi de minha intenção articular as restantes áreas de desenvolvimento, mesmo apesar de não haver áreas que as crianças não

gostassem ou não se empenhassem, dependendo, sim, da dinamização e estratégia utilizada por parte do adulto.

Em detrimento das situações pedagógico-didáticas em que me senti mais segura e confiante, existem aquelas em que senti mais relutância aquando da prática. Destas posso referir especialmente as atividades que fomentavam a atenção das crianças e que as motivavam a participar. O que se sucedia é que quase sempre as crianças iam observando e até demonstravam algum interesse durante as atividades dirigidas, porém quando interpeladas retraíam-se o que me levou a crer que provavelmente uma metodologia mais individualizada e assente num momento mais informal, como a brincadeira livre, se tornava mais benéfica. Também a adequação das atividades em grande grupo a todas as crianças foi algo que me suscitou alguns dilemas e dificuldades. Pensar em atividades, definir estratégias e implementá-las com o intuito de agradar ao grupo no seu todo (que por sinal se caracteriza por ser bastante dispare ao nível do desenvolvimento) foi algo que me provocou algumas interrogações e por vezes frustrações, pelo menos nas primeiras intervenções individuais. O que fui fazendo para melhorar este aspeto foi pensar em atividades que tivessem um carácter misterioso ou até “mágico” e diferente daquilo a que estão habituadas, para que o interesse fosse constantemente estimulado e as crianças retessem e relembassem o que haviam observado em creche, para mais tarde interligarem com as aprendizagens mais formais feitas noutros contextos escolares posteriores. O que aqui estava implicado é que as atividades propostas fizessem sentido para cada criança e que se interligassem a aspetos do quotidiano ou que correspondam às necessidades e interesses.

Quando a aspetos a focar e a progredir enquanto futura profissional, menciono o desenvolvimento da linguagem não-verbal e verbal com as crianças que ainda não conseguem articular os sons da língua para vocalizar palavras mas também alargar o repertório linguístico das crianças que já falam e fazem-se compreender a partir da linguagem verbal. Este é um aspeto que quero incrementar com maior veemência e melhorar na minha prática futura e inclusive durante as rotinas e as atividades dirigidas, pois tornam-se importantes para cada criança e para mim enquanto profissional progressivamente mais competente nos meus desempenhos. Para atingir isto, partindo deste estágio, conclui que os momentos de higiene são bastante propícios ao diálogo com cada criança individualmente tal como as atividades (mediadas ou livres) de exploração de objetos e sentimentos imediatos e/ou que façam parte das vivências das crianças. Para finalizar, também foi do meu interesse alargar as formas de organização do grupo a outros níveis. Até ao momento, as atividades em grande grupo e individuais tinham tido um grande relevo, porém experimentar outras formas de organização do grupo como selecionar grupos de interesse ou por níveis de desenvolvimento foi algo que experimentei, posteriormente, com bastante sucesso.

Salientando a capacidade de planificar a intervenção pedagógico-didática, tenho a referir que, mais uma vez, consegui organizar e definir as planificações como ambicionei, procurando não descurar os parâmetros que poderiam guiar as minhas práticas. Ao invés do que aconteceu em planificações de outros contextos, eu e o meu par de estágio, sentimos a necessidade de acrescentar mais dois parâmetros que faziam todo o sentido nesta valência: o seguimento da atividade e o apoio do adulto. Estes permitiram-nos pensar melhor sobre as nossas estratégias, ajudando também a definir objetivos adequados ao grupo, dado estes estarem em conformidade com as suas reais capacidades, interesses e necessidades. Ainda de acordo com isto mesmo, segundo Siraj-Blatchford (2004), “para criar e desenvolver um currículo sólido, os docentes têm de estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e à cultura infantis e também relativamente às matérias e às formas apropriadas de “ensinar” crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo” (2004:10).

Como não existem documentos oficiais orientadores da prática pedagógica para esta valência, a psicologia e a pedagogia tiveram um papel fundamental a acrescer aos documentos referenciados pela segurança social. Todavia o que fui experienciando na prática e o contexto onde me inseri foram determinantes na definição dos objetivos a atingir e dos parâmetros a avaliar. Mais uma vez estes objetivos e parâmetros não foram estanques e imutáveis, carecendo de modificações de acordo com as particularidades sentidas no grupo de crianças.

Para concluir a avaliação focou-se a dois níveis: no grupo no seu todo e em duas crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, escolhidas previamente e do qual fizemos algumas anotações acerca de processos, estabilizações e retrocessos no que toca às suas aquisições e capacidades. Desta forma fez sentido, definir objetivos gerais, congruentes e pertinentes para todas as crianças, mas também às duas escolhidas, interligando-se isto mesmo com a avaliação das mesmas.

Parte II

2. Definição do problema

Estando consciente de que “muito mudou, no que toca ao papel dos pais e professores na educação dos mais novos” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998:10), no âmbito da investigação/pesquisa acerca da questão-problema relacionada com a prática pedagógica, pretendi abordar a Relação Escola-Família. Antes de mais porque é um tema que atualmente se impõe com cada vez mais veemência na realidade portuguesa por iniciativa dos diversos intervenientes nesta relação mas também porque esta acarreta benefícios para a criança nos mais diversos domínios, quer seja social, pessoal ou cognitivo.

Todavia, esta “ (...) relação entre a escola e as famílias constitui uma relação complexa” (Lima, 2002:97). Isto porque, segundo Pedro Silva (2003), no livro *Escola-Família, uma relação armadilhada*, esta relação que se vai edificando é influenciada por um conjunto de fatores que vão desde o género, à classe social, ao tipo de família, à etnia/raça, à orientação sexual e, finalmente, à profissão dos pais/famílias. É neste sentido que esta relação e envolvimento devem ser feitos, considerando-se estes fatores e toda a diversidade e heterogeneidade que caracteriza as famílias e comunidades que cada vez mais influenciam as escolas. A intervenção dos professores/educadores e famílias deve assim ser focalizada no desenvolvimento integral da criança. Segundo Lareau (1989), citado por Pedro Silva, “(...) os professores sentem que a participação parental na escolarização melhora o desempenho educativo das crianças” (2003:117). Logo, segundo Marujo et. al (1998), “os pais são, com toda a propriedade, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar os alunos a terem sucesso e felicidade” (1998:11).

Há assim que estar consciente de que “a família e a escola são parceiros na educação” (Estanqueiro, 2010:111). Porém, tal como já havia referido, os diversos fatores identificados por Pedro Silva (2003) são preponderantes para que a relação se estabeleça ou não de forma significativa.

Partindo do que já referi, formulei uma questão-problema que vai ao encontro do que pretendo investigar, sendo ela: ***Como é que a escola/professor lida com a diversidade de Relações Escola-Família e quais os mecanismos que mobiliza e tem ao dispor para que os pais se envolvam nas dinâmicas escolares?***

Ainda no âmbito da problemática *Relação Escola-Família*, a minha pesquisa foi ao encontro das relações estabelecidas quer em 1º ciclo, quer em Pré-escolar, quer em Creche, procurando fazer uma breve abordagem à crescente valorização da escola por parte das famílias e ainda à crescente evolução das parcerias entre estes dois intervenientes educativos. Também os objetivos desta participação no desenvolvimento das crianças serão incluídos

assim como algumas estratégias pertinentes e mecanismos que a instituição pode disponibilizar para fomentar e implementar esta inclusão das famílias em contexto, tendo em conta a legislação e programas oficiais. Outro aspeto a focar é a diferença desta relação entre níveis de ensino e o porquê destas dissemelhanças estarem presentes, tal como as disparidades de género, socioeconómicas e étnico-culturais dos intervenientes nesta mesma participação e o modo como os docentes e a escola combatem algumas assimetrias decorrentes dos fatores de diversidade, já apresentados. Para concluir, na minha questão-problema vou dar bastante enfoque ao papel do professor/educador e das escolas como mediadores desta participação das famílias isto porque a meu ver esta integração é bastante benéfica para o equilibrado desenvolvimento da criança.

Quanto às principais motivações que me incitaram a abordar este tema, estas partiram das observações em contexto de Pré-escolar, de 1º Ciclo e de Creche, levando-me a compreender que a Relação Escola-Família é de longe uma relação essencial do ponto de vista do desenvolvimento da criança, para além das famílias nutrirem um crescente interesse por saber mais e se incluírem nas práticas pedagógicas realizadas em contexto, não só referentes às reuniões e apresentações de atividades desenvolvidas mas também na elaboração de projetos e na participação em atividades que requerem a partilha de ideias e saberes entre adultos e crianças.

Deste modo e também por acreditar e estar consciente de que a escola se desenvolve dentro de uma sociedade que a molda é, assim, papel da mesma adequar-se socialmente à comunidade envolvente proporcionando-lhe um desenvolvimento a diversos níveis e cooperando com ela. Nesta linha de ideia, “é do interesse de todos que haja mais diálogo e cooperação. Sem preconceitos” (Estanqueiro, 2010:111). Não obstante disto, este diálogo entre a escola e a família deve ter como principal foco a criança pois ela é o motivo dos esforços que os adultos fazem com o objetivo de ela “crescer” a uma dimensão social, pessoal, afetiva, emocional e cognitiva. Desta forma, conforme o artigo publicado por Teresa Sarmiento e Joaquim Marques (2006), torna-se fundamental:

“(…) o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, numa co-construção entre crianças e adultos, já não apenas enquanto esforço-resposta de adequação das primeiras face às expectativas dos segundos, mas como resultado de processos múltiplos de socialização intergeracional que possibilitam a afirmação de cidadanias várias em que umas e outros se influenciam mutuamente, porque vivem interactivamente longos tempos de vida.” (2006:78).

Para concluir, “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento e colaboração só se verifique numa

pequena percentagem das mesmas” (Sarmiento & Marques, 2006:61). Neste sentido o trabalho que pretendo desenvolver tem em vista o meu futuro enquanto professora e educadora, criando oportunidades dos pais, famílias e comunidade participarem ativamente e de forma construtiva nas dinâmicas escolares e que, acima de tudo, isso tenha implicações positivas para cada criança.

3. A relação Escola-Família

3.1. A importância da participação das famílias nas instituições

A instituição escolar na sua mais genuína função “(...) possibilita o desenvolvimento da personalidade, a formação no que respeita aos direitos e liberdades democráticas, a preparação para a participação na vida social, etc. No entanto, tudo isto não se consegue à margem do que se sucede na família (...) ou do próprio meio social” (Correia & Serrano, 2000:167). Como tal, de acordo com os mesmos autores, “(...) as pessoas que estão diretamente envolvidas na educação das crianças devem trabalhar interactivamente na concretização de objetivos assumidos por todos” (2000:167), sejam famílias, docentes, instituições e todos os intervenientes do corpo escolar. Isto implica que se unam esforços entre o ambiente escolar, social e familiar e que estes influenciem positivamente o progresso da instituição mas, acima de tudo, o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

As ideias já apresentadas remetem para o ato de ensinar que “(...) entende-se aqui como desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009:18). Neste âmbito, aquilo que se considera necessário também “(...) deve estar ligada às suas vivências fora do recinto escolar, de modo a assegurar a personalização das crianças e para que as suas experiências educativas tenham continuidade nas experiências familiares e sociais” (Correia & Serrano, 2000:167). Pois, “é opinião de muitos investigadores (...) que a chave para a melhoria da qualidade de ensino passa, sobretudo, por um maior envolvimento das famílias no processo educativo” (Marques, 1997:46). Espera-se, então, que haja um sentido de cooperação onde “os pais querem ser co-educadores e aceites como tal pelos professores, e estes querem os pais como intervenientes no processo de aprendizagem” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998:10-11).

Concernente ao já mencionado, “mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam de trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como adultos” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998:149). Como tal, a consciencialização dos pais para estabelecerem uma participação ativa dentro das instituições, é crescente. Mas esta participação, tal como já vem sido defendida por diversos autores, exige que os docentes e a

própria instituição educativa cooperem para que se edifique uma relação sustentável, equilibrada e benéfica para todos. No que concerne ao que já foi explicitado, segundo Serrano e Correia (2000):

“O delicado equilíbrio passível de ser criado quando se envidam esforços no sentido de atingir relações de colaboração é, em termos práticos, traduzido num espaço ocupado por muitas pessoas, todas elas interessadas em implementar o processo de intervenção de acordo com a sua própria visão e, mais importante ainda, todas elas decididas a pôr em prática os serviços que consideram adequados para as crianças e famílias” (2000:74).

Então, “para que se possa realizar uma verdadeira ação educativa, há que estabelecer, entre todos, uma ação coordenada, quer a nível pessoal, quer a nível estrutural” (Diez, 1989:93). Com isto o autor quer afirmar que as relações que se vão estabelecendo devem ser cordiais e profissionais para que se possam ter bons processos, produtos e resultados da relação entre a instituição-família-criança. Importa, então, que os contextos educativos considerem os pais “(...) como parceiros a quem se solicita que intervenham e participem na instituição de educação escolar; [em detrimento de] (...) encará-los como meros clientes ou aferidores de um sistema, cujas particularidades muito desconhecem” (Lima, 2002:243). Neste âmbito, segundo Matos (2012) “a relação e trabalho com as famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo (...) [e muitos profissionais a] (...) conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (2012:47).

O papel pedagógico das instituições educativas está, então, bem definido no que respeita às Relações Escola-Família, sendo que Mary Henry (1996) defende que “o trabalho central das escolas é a educação das crianças e estas não são bens que possam ser processados e vendidos, mas seres humanos de quem é preciso cuidar e educar de modo que possam ser criadores e participantes no mundo mais vasto” (Lima, 2002:112). Na mesma linha de ideia e citando a mesma autora, “se queremos educar bem os alunos, então faz todo o sentido termos em conta os contextos familiares e formarmos parcerias colaborativas com todos aqueles que têm um interesse na educação” (Lima, 2002:113).

Em jeito de conclusões finais, citando Serrano e Correia (2000):

“(...) a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e educadores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem, entendendo a participação dos pais como um dos critérios mais claros de qualidade da oferta educativa (...)” (2000:167).

Já para concluir, de acordo com Correia & Serrano (2000) “em alguns países existem práticas de colaboração bem estabelecidas e experimentadas, enquanto noutros os casos são isolados” (2000:167). Porém na realidade vivenciada por mim nos três contextos onde estive inserida - 1º Ciclo E.B., Educação Pré-Escolar e Creche - não posso deixar de ressaltar que quer pais, quer professores e educadores têm, cada vez mais, visto a colaboração e participação como uma forma otimizada de promoção de desenvolvimento escolar e social.

3.2. Legislação e programas referentes à participação das famílias

A participação das famílias nas instituições e contextos escolares está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, na seguinte alínea dos princípios gerais:

“1) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (retirado de http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=122).

Já de acordo com o documento, *Organização da Componente de Apoio à Família*, do Ministério da Educação, no caso do ensino Pré-escolar (2002):

“A educação pré-escolar assume-se como complementar da ação educativa da família e incentiva os pais a participarem no Projeto Educativo do Estabelecimento. Na sua construção devem ser exploradas todas as possibilidades de uma relação mais interativa com a comunidade, inclusive na utilização dos espaços. Sabemos, também pelas Orientações Curriculares, que todo o ambiente educativo se deve organizar num contexto de vida democrática em que a cooperação é simultaneamente uma estratégia formativa e um objetivo privilegiado” (2002:19).

Igualmente, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, do Ministério da Educação, recordam que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997:43). Já segundo os objetivos pedagógicos, o que se relaciona com a participação das famílias refere-se ao: “*i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade*” (1997:16). Posto isto, “sendo a educação Pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no

sentido de encontrar (...) as respostas mais adequadas para as crianças e as famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projeto educativo da instituição” (ME, 1997:22-23). A acrescentar a isto, aludindo ao mesmo documento orientador (1997), e:

“Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é o sentido da participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento que constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade” (1997:43).

Outro aspeto a focar é o facto de a:

“(...) elaboração do projeto educativo do estabelecimento(...) envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: a direção e/ou o diretor pedagógico, o educador, o pessoal auxiliar e os pais. Este projeto constrói-se, assim, através, de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspetivas e interesses, de forma a chegar a um compromisso aceite por todos” (ME, 1997:44).

Também, “a colaboração com cada família na educação da criança e participação dos pais no projeto da educativo do estabelecimento e no projeto educativo do educador são meios de esclarecimento e de compressão do trabalho educativo(...)” (ME, 1997:45). Mais uma vez o documento supracitado reforça que:

“A importância da participação dos pais e suas potencialidades para a educação das crianças e para a formação dos adultos pressupõe que o educador, em colaboração com a direção e/ou diretor pedagógico do estabelecimento de educação pré-escolar, encontre as melhores formas de motivar a participação dos pais, tendo em conta que as crianças são as mediadoras dessa relação. É por causa delas e tendo em vista a sua educação, que estas relações têm sentido, embora contribuam também para o desenvolvimento dos adultos. O envolvimento dos pais e outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada” (ME, 1997:46).

Quanto à Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo, este documento orientador raramente faz referência à participação das famílias na instituição, citando apenas um dos objetivos gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo, nos artigos 7º e 8º da Lei nº 46/86, sendo ele: “m) Participar no processo de informação e orientação

educacionais em colaboração com as famílias” (ME, 2004:12). Ainda em conformidade, o documento do Ministério da Educação (2004), define também como objetivo específico o “promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias” (2004:15).

Para concluir é, assim, imprescindível que “ (...) sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas” (Dessen & Polonia, 2007:29).

3.3. A planificação com vista à participação das famílias

"Trazer" os pais a participarem e conhecerem o contexto escolar em que os seus filhos estão inseridos é algo fundamental, porém "(...) isto supõe quebrar a velha ideia de escola auto-suficiente (...)" (Zabalza, 1994:42). É assim de primordial preocupação, criar e desenvolver uma "abertura ao exterior que permita a génese dinâmica de circuitos de interação mútua entre escola-família, escola-contexto sociocultural, escola-comunidade local" (Zabalza, 1994:42). Como já seria de esperar, isto requer um planeamento fundamentado que seja promotor do sucesso educativo e institucional e que implique os pais e famílias dentro das instituições. É desta forma que se declara a ideia de que "existe uma forte tendência para a formação de uma conexão entre a eficácia da escola e o apoio dos pais. Nas escolas consideradas eficazes pode existir um programa abrangente e viável com a participação dos pais, enquanto que nas escolas onde ocorre falar de interesse, tempo ou direito à participação dos pais, o sistema escolar ressentir-se" (Correia & Serrano, 2000:168). Neste âmbito, Correia e Serrano (2000) defendem que "de facto, a participação dos pais no planeamento educativo (...) foi e continua a ser considerada como um critério de qualidade e como uma garantia de eficácia da ação educativa aí desenvolvida, e, não sendo o único critério, é sem dúvida um dos mais importantes" (2000:168).

Nesta linha de ideia, os projetos educativos e os programas elaborados pelas instituições educativas devem ter em vista a participação e envolvimento das famílias, pois estes são meios essenciais, "(...) concebido(s) para proporcionar aos pais serviços de informação indispensáveis para os envolver na educação dos filhos. Espera-se que esse envolvimento ajude a melhorar o aproveitamento escolar e, por isso, o programa acentua a compreensão de estratégias focadas na aprendizagem das crianças" (Marques, 1989:20). Desta forma, citando Moore (1992), refere-se que "(...) para implementar o envolvimento dos pais e da comunidade na escola, a melhor abordagem é "(...) dar sequência a uma estratégia a longo prazo que seja global e que englobe diferentes formas de

envolvimento, mais do que escolher apenas uma estratégia" (Vasconcelos, 1997:6). Torna-se assim fundamental, segundo o testemunho de Vasconcelos (1997), estabelecer com as famílias "(...) uma espécie de "cooperação implícita", que é fator educativo e de progresso (para adultos e crianças)" (1997:4).

Para concluir, de acordo com o autor Ramiro Marques (2002), importa realizar "(...) uma lista de todas as atividades possíveis que ajudem a alcançar os objetivos do programa de relacionamento com os pais" (2002:86). Outro aspeto a focar é ter em conta e refletir "(...) acerca dos obstáculos ao relacionamento com os pais. (...)", importa assim, "(...) identificar e definir obstáculos. (...)" (2002:86). Desta forma, ao longo da concretização e planeamento dos projetos deve-se elaborar "(...) um plano para concretizar, com objetivos, meios, estratégias e calendarização" (2002:86). Neste âmbito, importa também "reconhecer que a promoção do sucesso educativo exige um bom relacionamento entre a escola e o meio; identificar as instituições da comunidade capazes de colaborar com a escola; identificar obstáculos existentes à colaboração entre escola e o meio" (Marques, 2002:87).

"Em suma, a escola, enquanto agente social, é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o progresso integral dos sujeitos. Requer, por isso, uma interação formativa com a família e uma interação cultural ampla com a comunidade social em que está inserida" (Zabalza, 1994:42).

3.4. Estratégias/Modalidades para a participação as famílias

A participação das famílias é algo fundamental nas vivências das instituições educativas. Neste âmbito, Luísa Homem (2002) define "(...) o conceito de participação como mais abrangente e incisivo que o de envolvimento parental, podendo englobar também a colaboração, a cooperação e a parceria" (Cardona et al., 2012:138). Todavia para que isto exista há que "(...) orientar os pais comunicando a existência do projeto educativo e curricular que regula a atividade da escola, convidando-os a colaborar no mesmo (...)" (Correia & Serrano, 2000:170).

Por tudo isto, de acordo com o estudo Eurydice (2009):

"(...) a forma mais comum de contacto entre pais e educadores [ou professores] é a de prestação de informações aos pais, por exemplo sob a forma de reuniões de pais ou dando-lhes orientação e aconselhamento. Trabalhar com os pais de outras maneiras e criar uma abordagem de parceria é uma característica sistemática da prestação de infância em apenas alguns países" (Cardona et al., 2012:145).

Ainda na mesma linha de ideia, a intervenção e participação dos pais nas instituições torna-se fundamental, porém quando se fala de participar, segundo Serrano e Correia (2000), isto refere-se a:

“Tomar parte nas decisões, responsabilidades e, em simultâneo, colaborar e ajudar nas atividades que se julguem importantes para as crianças. É também propor, dar, apoiar, partilhar, desenvolver tarefas, enfim, é dar soluções e disponibilizar os meios para que estas se tornem possíveis sob a forma de cooperação e alcancem o maior grau de existo” (2000:175-176).

Posto isto, “existem, portanto muitas formas de organizar e colocar em prática a participação dos pais” (Correia & Serrano, 2000:175). Os mesmos autores (2000), definem três modalidades - Modalidade Tutorial, Modalidade Colaborativa e Modalidade Coparticipativa - que passarei a explicitar seguidamente.

A primeira modalidade, em linhas gerais, reporta-se a uma distância de relações de colaboração entre pais e profissionais educativos, aludindo-se a três pressupostos: 1. Os pais delegam na escola a responsabilidade de educar os seus filhos; 2. Os educadores aceitam essa delegação de responsabilidades; 3. Os pais preocupam-se com os resultados escolares. E assim sendo, “neste sentido, pode dar-se a circunstância de uma grande parte dos pais não terem conhecimento do projeto pedagógico do centro, dos programas de trabalho (...)” (Correia & Serrano, 2000:177). A acrescer ao já referido, “não se espera participação/envolvimento por parte dos pais nem dos educadores; de facto, a consideração das famílias pela educação manifesta-se através de uma falta de participação. (...) Em geral os pais aderem às normas e confiam que os educadores fazem o que é correto (...)” (Correia & Serrano, 2000:177).

A Modalidade Colaborativa, ao invés da Tutorial, segundo Serrano e Correia (2000), “(...) reconhece o intercâmbio contínuo entre os pais e a escola, assim como o importante papel por eles desempenhado ao assegurar e melhorar os êxitos educativos dos seus filhos” (2000:178). Também “(...) são os profissionais da escola quem estabelece os programas e, portanto, os objetivos a desenvolver. (...) a finalidade é que os pais entendam e apoiem os objetivos da escola e que desempenhem um papel de apoio mas subordinado” (2000:178).

No que respeita ao objetivo desta modalidade, há que “(...) enriquecer o currículo escolar, incorporando a contribuição das famílias. (...) pelo que a interação entre pais e educadores permite alcançar de um modo mais eficaz os objetivos ao desenvolver o conteúdo escolar” (Correia & Serrano, 2000:178).

Quanto às implicações que esta modalidade tem no currículo, salienta-se que esta “(...) não implica um currículo predeterminado ou um grupo de práticas e atividades. Pelo contrário, o processo de desenvolvimento do currículo é de natureza colaborativa e os pais podem

trabalhar diretamente com as crianças e educadores ou diretamente com os educadores para complementar e desenvolver um currículo integrado” (Correia & Serrano, 2000:179).

De entre as formas de colaboração desta modalidade, os autores destacam: o *Período de Adaptação* da criança ao contexto, no qual as famílias em conjunto com o educador/professor devem colaborar e arranjar estratégias para que a criança se sinta progressivamente mais segura no novo contexto; a *Apresentação de Atividades e Profissões* em contexto, pois só assim se poderão aproveitar os conhecimentos e capacidades das famílias com vista a integrá-las nos programas escolares; as *Atividades Extra-Escolares*, na qual as famílias podem participar em visitas de estudo ou outras atividades do mesmo género; e para concluir, as *Festas Escolares e Tradicionais*, nas quais as famílias se devem envolver no trabalho desenvolvido em contexto, integrando-se ativamente nas celebrações e em todo o processo de ensino-aprendizagem que daí decorre.

Para concluir, segundo Epstein (1990) há que referir que na Modalidade Colaborativa, o grande enfoque da participação das famílias na escola, vai no sentido das famílias solicitarem “(...) na escola orientações claras sobre as capacidades que os seus filhos devem adquirir e como podem apoiar o seu desenvolvimento” (Correia & Serrano, 2000:178).

Arrematando e no que concerne à Modalidade Coparticipativa, esta:

“(...) baseia-se no facto de que os pais e os educadores são membros de uma parceria que tem um objetivo comum: apoiar a integração e o êxito de todas as crianças na escola. Isto constitui uma visão unificadora que associa as culturas familiar e escolar, incluindo os pais e educadores em parcerias de aprendizagem” (Correia & Serrano, 2000:182).

Dado o que foi referido, “é por isso que esta modalidade dá ênfase à comunicação bidirecional, à força e apoio dos pais e à resolução de problemas, conjuntamente com os educadores” (Correia & Serrano, 2000:182). Por isto mesmo, famílias e corpo docente devem trabalhar em articulação e com objetivos conjuntos, com vista à melhoria dos contextos e das práticas educativas. Nesta relação, não há, assim, intervenientes que se elevam face a outro. Logo, a ideia de subordinação é colocada à margem, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Para finalizar, cito Epstein (1987) acerca da participação das famílias, incluindo-se nesta participação:

“1. As obrigações básicas das famílias no que respeita à saúde, segurança e um ambiente familiar positivo; 2. As obrigações básicas da escola, organizando reuniões para os pais relativas aos programas e progressos das crianças; 3. A participação voluntária dos pais, na escola, para a realização de atividades de apoio e trabalho com os alunos; 4. A participação dos pais realizando atividades de acompanhamento da

aprendizagem das crianças a desenvolver capacidades que, por sua vez, as ajudem a aprender na classe; 5. A participação dos pais nas organizações pais-educadores” (Correia & Serrano, 2000:182-183).

Posto isto, tenho a defender que esta última modalidade apresentada é a que requer um maior grau de participação das famílias, sendo esta primordial ao bom e equilibrado funcionamento de uma instituição educativa que tem em vista o desenvolvimento positivo de todos os intervenientes educativos.

3.5. Variáveis sociais implicadas na Relação Escola-Família e diferenças de relação entre níveis de ensino

Ao longo dos projetos desenvolvidos nos três níveis de ensino supramencionados, fui verificando que as variáveis sociais determinam em grande escala a relação que a escola tem com a família e vice-versa.

Debruçando-me, neste relatório, sobre os fatores que estão implicados nesta relação não posso deixar de referir que, segundo as minhas observações em contexto e tal como defende Lima (2002), “os pais de classe média, por comparação com os dos meios populares, não só se envolvem mais como apresentam um tipo de relação com a escola e os professores assente num conhecimento por dentro dos problemas escolares que contrasta com o outro grupo de pais” (2002:118). A acrescer a isto, segundo o mesmo autor, “determinados grupos sociais estão numa relação de continuidade cultural para com a escola (caso dos alunos de classe média), enquanto outros apresentam uma distância cultural significativa, que se pode traduzir mesmo em descontinuidade cultural (caso dos meios populares e, sobretudo, das minorias étnicas)” (Lima, 2002:113). Já em contrapartida surge, segundo Lareau (1989), “(...) a incomodidade de muitos docentes perante pais da “classe média superior” (...) que, de acordo com os seus testemunhos, se situam numa posição de igualdade – de superioridade nalguns casos – perante si, interpolando-os e debatendo de igual para igual os assuntos escolares. Nalguns casos, os docentes entendem que estes pais estão a ir longe de mais e a entrar no terreno da intromissão” (Lima, 2002:117). Não obstante disto mesmo e segundo Davies (1989), “a maior parte dos professores transporta consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos. As famílias que se desviam deste modelo de maneira significativa são suspeitas e perturbam os professores” (Lima, 2002:114).

Estas conceções que muitos profissionais de educação fazem só prejudicam as relações com famílias mais desfavorecidas, colocando-as à margem e não investindo na sua participação e envolvimento, o que se torna, acima de tudo, uma enorme desvantagem para as crianças. Lima (2002) refere assim que “os pais, independentemente da sua profissão e da sua

condição de classe e género, são, antes de mais, educadores. A interação pais-professores situa-se na encruzilhada da educação escolar com a educação familiar” (2002:123). Já segundo António Estaqueiro (2010) “a família e a escola são parceiros na educação” (2010:111). “Todos sabemos que há muitas preocupações com a educação que são comuns a pais e a professores” (Estaqueiro, 2010:115). Mas para além de fatores já apresentados, de acordo com Ramiro Marques (1997), “(...) há muitas famílias que não têm condições materiais para poderem participar: falta-lhes tempo, saber e interesse e a escola nem sempre está organizada para suscitar essa participação. Para além disso, o clima e a cultura da escola nem sempre favorecem o envolvimento” (1997:16). Em conformidade, “formalmente todos os alunos – e pais – são iguais perante a escola, na prática são desiguais” ou seja “(...) coloca em situação desigual os alunos provenientes dos vários meios socioculturais” (Silva, 2003:357), dado generalizar uma cultura escolar “dominante” às várias culturas sociais, por vezes bastante díspares entre si.

Na mesma linha de ideia, o que segundo Pedro Silva (2003) acontece com bastante frequência é que “(...) o acesso à escola de grupos específicos de pais (meios populares, minorias étnicas, etc.), o termo [*pais de difícil acesso*, definido por Davies] tende a desresponsabilizar a escola e os professores pelo distanciamento destes grupos em relação àquela instituição social” (2003:80), a que denominamos escola. No sentido de se combater este distanciamento, “são necessários, portanto, projetos de inovação educativa dirigidos às famílias difíceis de envolver” (Marques, 1997:16), fomentando-se igualmente “(...) o envolvimento familiar a todos os níveis de intervenção precoce, o trabalho de parceria e a colaboração entre as famílias e os profissionais [que] fornecem a base que apoia todos os empreendimentos, desde desenvolvimento de políticas à implementação de programas de intervenção precoce” (Serrano & Correia, 2000:74).

Historicamente, a Relação Escola-Família também sofreu diversas modificações que vão ao encontro dos fatores anteriormente explicitados. Antes de mais porque “em Portugal, desde a constituição do regime democrático em 1974 ao novo modelo de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino (...) a legislação tem vindo a alargar e a consolidar a presença dos pais na escola (...)” (Lima, 2002:284-285), logo, neste sentido a evolução até ao dias de hoje tem sido colossal e amplamente benéfica para todos os intervenientes.

Também, segundo Ramiro Marques (1997):

“Na década de 70, assistimos à criação da escola básica de massas (...) A escola pública típica dos nossos dias inclui uma população estudantil heterogénea, onde é possível encontrar alunos oriundos de famílias de classe média ao lado de alunos oriundos de famílias carenciadas, constituindo um mosaico que, (...) suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções” (1997:10)

Estas novas soluções citadas são decorrentes das “(...) transformações na estrutura das famílias e às profundas mutações económicas, sociais e culturais (...)” (Marques, 1997:20). Para colmatar estas transformações, “ao nível das políticas educativas, nos países ocidentais, a tendência geral tem evoluído no sentido do esforço da participação dos pais na escola, mesmo naqueles com um sistema educativo menos descentralizado” (Lima, 2002:284), como é o caso de Portugal. O que hoje acontece é que, como Lima (2002) defende, “na família, a criança adquiriu um lugar central em termos instrumentais e afetivos” (2002:285). Com isto o autor quer dizer que cada vez mais os pais se preocupam em mobilizar esforços no sentido de acompanhar a “trajetória escolar dos filhos” e em compreender e relacionarem-se com os educandos na sua génese, estando diligentes às suas necessidades, problemas e interesses. Mas este lugar central é da responsabilidade de dois organismos presentes na vida da criança, a escola e as famílias, que “(...) embora não se sobreponham totalmente, se intersectam em parte, tornando as competências e fronteiras mais ténues e incertas.” (Lima, 2002:286).

Fazendo ainda referência à diferença da Relação Escola-família entre níveis de ensino, algumas diferenças são evidentes. Sarmiento e Marques (2006) focam:

“As funções de acompanhamento das crianças no jardim-de-infância, sempre a par da interação com as famílias, poderá ter facilitado uma maior perceção da criança como ser humano em desenvolvimento integral – cognitivo sim, mas também social e emocional –, enquanto que as finalidades institucionais prevaletentes na escola, e o sentido de possibilidade de ascensão social que esta, simbólica e materialmente, tem representado, com uma pesada tradição de relação vertical do professor para o aluno, numa estrutura fechada e isolada do todo social, poderá ter adiado, nalguns casos, a perceção da criança como ser integral” (2006: 77).

Apesar da conceção de Sarmiento e Marques (2006), outros autores apresentam-se ainda relutantes com o crescente envolvimento das famílias. Vejamos no caso dos Jardins-de-infância e Creches, em que Lima (2002) defende que “as formas de contacto em que as famílias mais se envolvem são as que a literatura científica tende a conotar como as mais tradicionais (...)” (2002:232). E como tradicionais o autor reporta-se às conversas informais e individuais que se desenrolam por entrevista ou no momento em que as famílias deixam os educandos na instituição, às reuniões de pais em que os encarregados de educação participam e as já conhecidas festas escolares em que as famílias assumem, quase sempre, um papel de espectadores e não de colaboradores. Contudo, a perspetiva das famílias também se afigura pouco benéfica para as crianças e educandos, pois, conforme defende Montandon (1987), as famílias e a escola têm “(...) formas de contacto diversas que servindo os seus interesses na obtenção de informações e sobre a evolução e o comportamento dos seus filhos, excluem a

necessidade de acederem a uma maior participação nas questões escolares (...)” (Lima, 2002:237). O que se sucede conseqüentemente é que, apesar das inúmeras evoluções no que respeita à Relação Escola-Família e de haver concepções ainda tradicionais, há que considerar que os percursos escolares “(...) não são independentes das representações das famílias acerca da escola, das estratégias de escolarização enquadradas nos projetos de futuro que constroem para os seus filhos, fenómenos que teremos de compreender se quisermos favorecer a emergência e potencialização de dinâmicas inovadoras nas escolas” (Lima, 2002:245).

Ainda no que respeita à diferença entre níveis de ensino, e mais particularmente ao 1º Ciclo, segundo as minhas observações e como inclusive Dubet (1997) defende, “neste contexto, a escolaridade é atualmente alvo de um verdadeiro trabalho pedagógico, por vezes obsessivo, por parte das famílias mesmo das classes populares” (Lima, 2002, p. 276). O que ocorre neste ciclo de ensino, como Lima (2002) referencia, é que “os pais envolvem-se na escolaridade dos filhos, quer em casa, orientando as aprendizagens, as atividades de tempos livres e as escolhas a fazer ao longo da trajetória escolar, quer intervindo na escola” (2002:277). Porém, apesar de haver envolvimento das famílias na escolaridade dos seus educandos o que se sucede é que “(...) os professores tendem a considerá-los desinteressados, dado que as suas modalidades de envolvimento são diferentes das esperadas pela escola” (Lima, 2002:279). Tal como Lahire (1995) menciona, não se trata de não-participação das famílias nos projetos escolares ou de desinteresse pela escolaridade dos filhos, mas sim de centrarem as suas atenções “(...) em formas menos visíveis aos professores porque praticadas no espaço familiar e não no espaço escolar” (Lima, 2002:279). Já em contrapartida, Don Davies (1989) e Benavente (1990), “(...) têm constatado que são poucos ou nenhuns os professores que apoiam uma participação mais ativa dos pais na escola, receando que essa situação contribua para “criar problemas e (...) complicar as suas situações” tal como “interferir na competência profissional”” (Lima, 2002:241).

Aludindo a Canário (1990), “é hoje consensualmente reconhecida a necessidade de proceder à “abertura” da escola às famílias, ainda que este conceito assuma um carácter polissémico e seja, frequentemente invocado para legitimar atuações com características e finalidades diversas” (Lima, 2002:212). Não obstante disto mesmo, o objetivo da relação das escolas com as famílias e todos os intervenientes de que delas fazem parte, é de fomentar o desenvolvimento da criança e apelar à sua participação democrática enquanto ser dotado de vontades e necessidades que a os adultos devem atender para que a criança progrida não só escolarmente mas também pessoal e socialmente.

Baseando-me na amostra com quem contactei e segundo um projeto de pesquisa realizado por Matos et. al (2012), no mesmo constatou-se que “(...) a situação profissional e a escolaridade dos pais, variáveis que podem ser consideradas indicadores fiáveis das

condições socioeconómicas das famílias de origem dos alunos, explicam, em parte, não só os resultados escolares como ainda a atitude dos alunos face à escola ou as suas perspetivas de futuro” (2012:10). Esta é de resto uma conceção já defendida por Pedro Silva (2003), e que segundo as minhas observações em contexto, particularmente no que concerne ao 1º ciclo, está patente na visão da criança perante os aspetos relacionados com o seu processo de ensino-aprendizagem e fundamentalmente com o sucesso escolar.

Tudo o que tem sido defendido relaciona-se com a seguinte afirmação: “há uma relação que quase podemos designar de “linear” entre o sucesso escolar e os graus de escolaridade do pai ou da mãe: quanto maior o nível de escolaridade dos pais, menor é a percentagem de alunos com atraso no percurso escolar” (Matos et. al, 2012:11-12). Neste âmbito, de acordo com Marujo, Neto & Perloiro (1998), para o sucesso escolar é irrefutável a presença de:

“(…) um ambiente familiar rico em incentivos, vivências e experiências do tipo cultural, onde se acompanha com atenção e otimismo o percurso escolar da criança ou jovem e onde os pais são bons modelos ao quererem eles mesmo, saber mais e saber melhor - para que se despertem e consolidem interesses intelectuais” (1998:17).

O que aqui está implicado é que as famílias devem, acima de tudo, auxiliar o seu educando “(...) a perceber as razões do sucesso ou insucesso, a melhorar a imagem que tem de si e das suas competências e a valorizar-se” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998:19). Não obstante, isto só será possível desde que a família possua um conjunto de fatores determinares à disseminação de uma boa visão das aprendizagens, à importância do êxito escolar por parte da criança e pais/E.E e desde que haja um ponto de equilíbrio entre a motivação para aprender e as suas capacidades intelectuais e afetivas perante os aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. A acrescer ao que já foi referido, citando Estanqueiro (2010), “alguns pais precisam de repensar as suas prioridades e interessar-se mais pelos filhos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. (...)” (2010:12). Na mesma linha de ideia, importa compreender que “não basta entregar os filhos à escola e fazer exigências aos professores” (Estanqueiro, 2010:12).

4. Caracterização da amostra e instrumentos de recolha de dados

No âmbito da elaboração do Relatório Final de investigação acerca da Relação Escola-Família surgiu a necessidade de selecionar uma amostra de 45 pais/familiares e três docentes com vista a compreender como é que a relação entre os diversos contextos educativos e as famílias se processa e dinamiza durante o processo de ensino-aprendizagem. Concludentemente, a referida amostra incide sobre os educadores/professor e famílias de três grupos/turma de contextos educativos distintos: 1º Ciclo, Educação Pré-escolar e Creche. Isto implicou, assim, a necessidade de caracterizar não só a amostra como também o grupo de

crianças com que se contactou e que esteve continuamente implicado na Relação Escola-Família usufruindo de todas as dinâmicas geradas entre ambos os intervenientes.

No que respeita aos interesses e potencialidades de ambos os grupos e turma, de acordo com as minhas observações nos três contextos educativos e partindo de conversas informais com as docentes titulares, estes/a evidenciavam bastante empenho e interesse em participar nas atividades que exijam participação oral em grande grupo e que implicam a participação e cooperação dos pais nas atividades desenvolvidas em contexto. A acrescer a isto mesmo os grupos/turmas destacaram-se por ser bastante ativos e interessados, demonstrando ótimas capacidades cognitivas, relacionais e afetivas, nomeadamente quando expostos a atividades lúdicas, contextualizadas e estimulantes que impliquem a participação dos seus E.E. em projetos desenvolvidos pelos docentes e/ou estagiários.

Quanto aos pais e famílias implicadas na amostra, há que salvaguardar que a grande maioria é consciente da importância da relação entre a escola, professores e famílias e demonstrou interesse em participar em projetos e atividades escolares, seja em contexto escolar ou dentro do ambiente familiar. Há igualmente que referir que a grande maioria dos familiares respondeu particularmente bem a solicitações de participação, correspondentes quer a aspetos formais como reuniões, quer relativos a projetos planeados pela escola, professores/educadores, crianças, associações de pais, etc., tal como foi visível ao longo das observações realizadas nos contextos. Quanto aos pais e famílias correlativas à amostra é irrefutável a inquirição que alguns faziam acerca do desempenho dos seus educandos nas mais diversas vertentes escolares (comportamento, evolução nas aprendizagens, desempenho escolar ao nível cognitivo e social e avaliação), dos trabalhos e projetos implementados e de que forma podiam participar nas atividades propostas.

No que concerne à amostra de docentes de inquiridos, quer ambas as educadoras cooperantes como a professora de 1º Ciclo, apresentavam fortes convicções quanto à Relação Escola-Família tendo como objetivos fulcrais, durante a sua prática pedagógica, a divulgação de projetos que fossem desenvolvidos em contexto apelando sempre ao acompanhamento, participação e cooperação dos pais, dentro e fora do contexto, assim como valorizavam fortemente a integração das famílias na comunidade escolar procurando que se inteirassem de todos os aspetos relacionados com os seus educandos ao mesmo tempo que fomentavam uma participação ativa centrada no diálogo acerca do processo de ensino-aprendizagem que se ia desenvolvendo. A acrescer a isto mesmo, todas as docentes tinham particular atenção ao ambiente familiar em que as crianças estavam inseridas, procurando valorizar isso mesmo com o intuito de adaptar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de cada criança em particular.

Há também que fazer referência à disponibilidade, quer da professora, quer das educadoras, para receber, reunir e dialogar com os E.E. sempre que as situações assim o

exigissem. Estas mesmas situações eram realizadas espontaneamente ou a pedido de cada uma das docentes ou das próprias famílias, podendo ser de carácter informal ou formal. Estes últimos aspetos apresentados diferiam entre contextos, sendo que no Ensino Pré-Escolar a educadora ia primordialmente mantendo contacto com os pais e famílias no início e fim do horário letivo estabelecido, tal como, de resto, acontecia no caso da valência Creche. Já ao invés disto mesmo, no 1º Ciclo, a professora procurava fundamentalmente marcar reuniões com os pais com vista a pô-los ao corrente das atividades desenvolvidas e de outros aspetos como a avaliação e comportamento. Os momentos informais de diálogo eram feitos durante a participação dos pais nas atividades feitas em contexto escolar e a convite da docente. Não obstante disto mesmo, as educadoras cooperantes e a professora titular mantinham uma boa relação com as famílias, promovendo e incitando à participação em diversos projetos.

De acordo com que já havia sido dito, é irrefutável que para compreender bem a problemática inerente à Relação Escola-Família é necessário investigar a realidade que hoje se vive e que perspetivas desta relação possam existir em contexto escolar e dentro das famílias. Mas esta investigação requer uma recolha de informações e dados estatísticos, que implica interpretar as informações e exige que todo o trabalho inerente à investigação seja divulgado. A defender isto, surgem dois autores, Graue e Walsh (2003), referindo que “considerar a investigação como interpretativa lembra-nos também que toda a investigação compreende a interpretação de dados e a publicação dessas interpretações.” (2003:34). Com base no que anteriormente foi referido e ainda no que concerne à investigação, os mesmos autores referem que “o seu objetivo é a construção humana do conhecimento com base em provas e na argumentação. (...) a investigação é possível e útil, (...) descobrir se torna ainda mais importante em tempos complexos e menos confiantes.” (2003:34) no que respeita à Relação Escola-Família em concreto.

No que concerne à metodologia utilizada, esta incidiu sobre a pesquisa qualitativa, pois, segundo Graue e Walsh (2003), “(...) é sensível ao contexto. O investigador adota papéis diferentes e usa estratégias e métodos diferentes, dependendo de onde está e do que está a fazer. A sabedoria da investigação qualitativa está na tomada reflexiva de decisões em contexto” (2003:175). Considerando este tipo de investigação, os instrumentos utilizados foram entrevistas quer a uma professora de 1º Ciclo quer a duas educadoras, uma de Educação Pré-escolar e outra de Creche, e inquéritos por questionários aos pais e/ou famílias. Nesta linha de ideia, apenas me debrucei sobre estes três intervenientes educativos pois é fundamentalmente sobre eles que recai a responsabilidade de proporcionar e, acima de tudo, fomentar à criança uma participação ativa nas atividades que envolvem a escola e a família num espaço comum e com objetivos comuns.

Aludindo às técnicas de recolha de dados, estas foram previamente calendarizadas, com vista a guiar a sua aplicação aos diversos intervenientes ou contextos (Anexo A). Neste

âmbito, a entrevista às docentes tornou-se a mais pertinente de aplicar pois esta (...) constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente (...) (Afonso, 2005:97). Para além disto, permitiu-me conhecer a Relação Escola-Família de uma forma mais pormenorizada, permitindo respostas mais extensas e descritivas acerca do que implementei e analisei dentro de cada grupo/turma. A acrescentar ao já mencionado, a técnica foi aplicada com vista a que o tema abordado - Relação Escola-Família - fosse abordado com uma certa liberdade de opinião mas de acordo com os objetivos itens dados/aplicados em cada pergunta. Por isso mesmo, de acordo com Natércio Afonso, o tipo de entrevista caracterizou-se por ser semiestruturado, a partir de um guião (anexo B) (...) construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação (...) a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos.” (2005, p.99).

Já no que respeita à metodologia de investigação aplicada aos pais e famílias, esta foi feita através de inquérito por questionário (anexo C), uma vez que (...) o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados.” (Afonso, 2005:101). Desta forma, como os intervenientes foram um número considerável (45 inquiridos) e os contextos educativos três, optei por esta técnica por permitir (...) identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos e situações específicas.” (Afonso, 2005:101), relativamente às conceções, participação e envolvimento das famílias perante a escola. Contudo, neste tipo de técnica de recolha de dados pretendi acima de tudo perceber o que os respondentes sabiam sobre a relação em estudo, o que pensam sobre ela e como preferem que esta se processe. Em articulação com o que foi referido também procurei perceber qual o carácter das atividades em que já participaram e a proximidade à instituição, aos projetos e às atividades desenvolvidas, com a turma/grupo e, finalmente, com o docente.

O que eu, enquanto investigadora, verifiquei é que uma parte considerável dos pais/famílias aceitaram cooperar nesta investigação, nomeadamente no preenchimento dos inquéritos por questionário e nas atividades e projetos desenvolvidos durante os estágios de intervenção onde estive presente, respondendo (...) o que efetivamente sabem, querem e pensam.” (Afonso, 2005:103), com o intuito de responder à questão-problema formulada e circunscrever a minha futura atuação profissional à Relação Escola-Família.

Quanto às questões elaboradas, estas foram de carácter direto ou indireto, dependendo do que tencionei saber (frequência, tipos, conceções prévias e conclusões da participação e da colaboração escola-família, etc.). Já os instrumentos de recolha de dados foram aplicados a uma turma de 1º Ciclo, a um grupo de Pré-escolar e outro de Creche com dinâmicas conhecidas por mim uma vez que, para além das técnicas já enunciadas ambicionei, especialmente, privilegiar a observação da relação escola-família a partir de atividades

preparadas, operacionalizadas e dinamizadas nos contextos que integrei, dada a minha questão-problema se centrar em parte nas estratégias e atividades que se podem desenvolver com as famílias, escolas e crianças futuramente, assim como nos mecanismos mobilizados para que a relação dos pais com a escola e com os docentes fosse benéfica e se proporcionasse equilibradamente. Neste sentido, a observação tornou-se fundamental por ser uma “(...) é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada por opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.” (Afonso, 2002:91). Todavia para que esta observação se tornasse um objeto de estudo na investigação “o primeiro passo é registar tudo aquilo que se observa. As observações não registadas não constituem dados.” (Graue & Walsh, 2003:129). Esta mesma observação baseou-se em atividades desenvolvidas por mim nos diversos níveis de ensino, caracterizando-se por ser uma investigação acima de tudo face-a-face, onde tive a oportunidade de tirar conclusões e pensar ou reconsiderar novas estratégias a implementar posteriormente. Os registos, descrições e reflexões desta mesma observação foram igualmente feitas por mim a partir de períodos em contacto com famílias, crianças e docentes em contexto educativo e da frequência e operacionalização de atividades.

Neste sentido durante a intervenção em cada uma dos três contextos já descritos pretendi realizar registos de situações observadas em contexto e dos aspetos inerentes ao desenrolar das atividades concernentes à Relação Escola-Família, de forma a que durante o tratamento de dados me pudesse sustentar de informações úteis e fieis ao que foi observado. Assim, fazendo referência a Graue e Walsh (2003), “cada registo de dados será diferente, do mesmo modo que cada projeto de investigação é único mas um bom registo será sempre bem organizado, ou seja, será sempre facilmente acessível e flexível, e acessível de muitas maneiras.” (2003:174). Maneiras essas que estiveram contempladas no processo que se foi desenvolvendo durante a investigação sobre a problemática já referida, transformando os registos em brutos em dados concretos sobre a prática observada, passíveis de se concluírem factos acerca da questão-problema elaborada.

Para terminar, debrucei-me sobre as questões éticas da investigação que pretendo desenvolver, tendo sempre em consideração o respeito pelos intervenientes educativos, sejam eles crianças, pais/famílias, professores/educadores, com particularidades distintas, que devem ser consideradas durante a interpretação e divulgação dos dados fornecidos pelos mesmos. Desta forma, ainda segundo Graue e Walsh (2003), “o comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos.” (2003:76).

5. Análise de dados e conclusões

5.1. Análise dos Inquéritos aplicados aos pais e famílias

De acordo com o estudo realizado e mais especificamente aludindo aos instrumentos de recolha de dados aplicados aos pais e/ou famílias – os Inquiridos – estes foram efetuados a um total de 45 elementos, distribuídos equitativamente por cada valência (Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B.). Comparando entre sexos feminino e masculino, os primeiros inquiridos tiveram uma participação mais ativa no que respeita ao preenchimento dos questionários, verificando-se que 33 ou 73,3% dos inquiridos são do sexo feminino e apenas doze, ou seja, 26,6%, do sexo masculino (Anexo D, fg.1). Analogamente a isto, os inquiridos do sexo masculino tiveram uma maior participação no contexto de Pré-escolar, contrariamente ao que se verifica em 1º Ciclo (Anexo D, fg.2 e 3).

Incidindo sobre as questões relacionadas com o estudo propriamente dito, relativamente à Questão 4 - **Com que frequência, aproximadamente, se costuma deslocar à instituição do seu educando, contactando com o docente?** – verifiquei que no que respeita à valência Creche, todos os inquiridos se deslocam “Diariamente” à instituição. Em conformidade, também a maioria dos pais e famílias de crianças da valência Pré-Escolar, se desloca “Diariamente (seis inquiridos) ou “Semanalmente” (cinco inquiridos) à instituição, falando com o docente. Ainda nesta linha de ideia, apenas um dos inquiridos se desloca “Mensalmente” e os restantes três “Trimestralmente”. Quando ao 1º Ciclo, a grande maioria dos inquiridos vai à instituição, contactando com o docente, “Mensalmente” ou “Trimestralmente” (seis inquiridos, respetivamente). Já dos restantes pais/famílias correspondentes ao 1º Ciclo, dois afirmam deslocar-se à instituição “Diariamente” e apenas um “Semanalmente” (Anexo D, fg.5 e 6).

Em conclusão, os pais e famílias correspondentes à valência Creche são os mais assíduos no que toca à ida à instituição e conseqüentemente ao contacto com a educadora. Todavia, com a progressão no que toca ao nível de ensino, os pais vão-se deslocando às instituições e vão falando com os docentes com menos frequência. Ainda assim, num total de 45 inquiridos, 23 indicaram deslocar-se “Diariamente” (51,1%), seis “Semanalmente” (13,3%), sete “Mensalmente” (15,5%) e nove responderam “Trimestralmente” (20%) (Anexo D, fg.4). Um aspeto favorável a apontar, também observado na prática, é que nenhum dos inquiridos referiu deslocar-se apenas anualmente ou nunca, porém a percentagem de pais/famílias que se desloca trimestralmente ainda é bastante elevada, o que revela que apenas estão presentes em reuniões de final de período escolar, usualmente convocadas pelo docente. A par disto, isto verifica-se sobretudo no 1º Ciclo.

Quanto à Questão 5 – **Em que circunstâncias se desloca à instituição?** – dos 45 inquiridos e das 145 opções selecionadas (dado os indivíduos poderem escolher mais do que uma opção de resposta), 39 (26,8%) correspondem a “Entregar ou ir buscar o seu educando”, seguida da opção “Festas promovidas pela instituição” com 29 respostas (20%) e “Reuniões de pais” com 28 respostas (19,3%). A opção “Reuniões individuais com o docente” foi selecionada

por 25 inquiridos (17,2%) e para ultimar a “Participação em projetos/atividades promovidas pela escola/docente”, foi a variável menos selecionada com apenas 24 respostas (16,5%) (Anexo D, fg.7). Dado o que já foi referido, o grande enfoque é dado à entrega e recolha dos educandos, independentemente da valência. Ainda assim, no caso da creche, poucos são os pais/famílias que se deslocam a instituição para reuniões individuais (apenas cinco dos inquiridos o fazem) ao contrário do que se sucede com a comparência em reuniões de pais (dez inquiridos). No Pré-Escolar destaca-se a participação em projetos/atividades (dez inquiridos), porém a participação em festas promovidas pela instituição é baixa, talvez por falta de atividades deste carácter (sete respostas). Para ultimar, no 1º Ciclo destaca-se a opção “Festas promovidas pela instituição” (treze respostas), contudo a participação em atividades e projetos, nesta valência é a opção menos escolhida (seis respostas) (Anexo D, fg.8 e 9).

À Questão 6 - **O docente demonstra interesse em ouvi-lo, comunicar consigo, atender às suas opiniões e pedidos e dar informações relevantes acerca do seu educando?** – do total de inquiridos, 34 responderam “Sempre” (75,5%), dez responderam “Muito frequentemente” (22,2%) e apenas um escolheu a opção “Por vezes” (2,2%) (Anexo D, fg.10 e 12). Favoravelmente à questão em estudo, nenhum familiar se pronunciou negativamente. Já analisando cada valência individualmente, há que destacar que os pais que mais se sentem ouvidos, informados e apoiados pelo docente são os de Pré-Escolar, dos quais treze (86,6%) respondem “Sempre”, no entanto o único inquirido a responder “Por vezes” também corresponde a esta valência. No caso da Creche, doze dos inquiridos (80%) responderam “Sempre” e somente três “Muito frequentemente” (20%). No caso do 1º Ciclo apesar dos dados serem positivos, as famílias têm uma opinião menos favorável, sendo que seis inquiridos (40%) responderam “Muito frequentemente” e os restantes nove “Sempre” (60%) (Anexo D, fg.11).

Posto isto, os dados revelam que os pais, na sua maioria, se sentem ouvidos, informados, respeitados nos seus pedidos e apoiados, o que indica uma excelente relação entre o docente e as famílias. Também o facto do 1º Ciclo indicar um menor grau de comunicação e informação entre as famílias e a docente prende-se com a formalidade estabelecida nos horários letivos e do facto dos E.E. não se poderem deslocar à sala ou à instituição no decorrer das aulas lecionadas pela docente. Tal como observado, os encontros entre professor/educadores e famílias requeriam, quase sempre, uma marcação prévia. Exemplo disso eram as reuniões de pais ou individuais.

Debruçando-me sobre a Questão 7 – **Que meios são disponibilizados (utilizados ou de que tenha conhecimento) para a divulgação de projetos, envolvimento das famílias na escola e comunicação entre docente/membros da instituição e Encarregados de Educação e/ou entre estes últimos?** – das 109 respostas obtidas (Anexo D, fg. 15), a grande maioria dos inquiridos afirma que o meio mais utilizado são as reuniões de pais periódicas, com

32 respostas (29,3%), particularmente na valência Creche. A opção que se segue é “E-mail, blogs, sites, plataforma da escola, outro meio via Internet”, com 19 respostas (17,4%), das quais a grande maioria corresponde ao 1º Ciclo. As opções “Apresentação de projetos de grupo/turma, exposições de trabalhos/atividades, etc.”, “Programas e projetos de envolvimento, participação e colaboração em projetos, atividades e festas recreativas”, “Associações de pais/organismo equivalente” e “Existência de portefólios de cada criança ou grupo/turma que os E.E. têm acesso”, surgem com quinze (13,7%), quatorze (12,8%), treze (11,9%) e nove (8,2%) respostas respetivamente, com incidência das duas primeiras opções no Pré-escolar. As reuniões individuais, com cinco respostas (4,5%), apresentam-se marginalizadas em todos os contextos. (Anexo D, fg. 13).

Segundo a minha observação e os dados acima referidos, a questão mais preocupante é a forte incidência da existência de reuniões de pais, onde estes são meros espetadores e ouvintes de aspetos formais e onde as vertente avaliativa é posta em destaque, em detrimento das famílias se deslocarem ao contexto para tomarem conhecimento e/ou colaborarem/participarem no projetos e atividades, nos quais estão em contacto com o meio escolar ao mesmo tempo que se forma uma parceria entre famílias e docentes no sentido de beneficiarem o desenvolvimento das crianças (Anexo D, fg. 14).

Aludindo à Questão 8 – **Pertence a alguma Associação de Pais ou algum organismo equivalente?** – 40 dos inquiridos responderam “Não” (88,8%) contrariamente a cinco (11,1%), dos quais dois fazem parte do 1º Ciclo, outros dois da Educação Pré-Escolar e um da valência Creche, afirmando pertencer a alguma Associação de Pais ou equivalente (Anexo D, fg. 16 e 17). Isto remete para a ideia da baixa participação de pais nestas organizações, decorrente da ideia de que exigem o despende de tempo e dedicação para as integrar produtivamente.

Já a Questão 9 - **Considera importante a sua participação nas atividades, projetos e dinâmicas das instituições?** – 42 inquiridos, ou seja, 93,3%, considera “Sim”, contrariamente a três dos inquiridos que responderam “Não” (6,6%) (Anexo D, fg. 18 e 19). Arrematando, quase a totalidade dos pais e/ou famílias, considera importante a sua participação no contexto integrado pelo seu educando. Já aludindo à observação direta realizada por mim em cada contexto, isto esteve patente na medida em que as famílias demonstravam um crescente interesse em participar e envolver-se em atividades e projetos quando convidados a integrá-los. De resto, esta foi a minha principal preocupação ao longo dos estágios de intervenção e conseqüentemente objeto de estudo, verificando-se que a maioria dos inquiridos obtiveram uma excelente “visão” da sua participação no sentido de tomarem conhecimento das aprendizagens feitas e ainda das conseqüências no desenvolvimento dos seus educandos.

A Questão 10 - **Indique o grau de envolvimento, colaboração e participação em projetos e atividades, propostos pela instituição ou pelo docente, a que está disposto (1 – muito baixo a 5 – muito elevado)** – declara que apenas dois inquiridos, respetivamente, responderam “1” e “2”, o que denota que unicamente quatro (8,8%) demonstra um grau de envolvimento, colaboração e participação muito baixo ou baixo. Já de grau “3”, podem-se indicar catorze dos inquiridos em conformidade com o grau “4”, com catorze respostas igualmente (31,1% respetivamente). O grau “5”, muito elevado, foi escolhido por treze dos inquiridos (28,8%) (Anexo D, fg. 20). Assim, aludindo a cada nível de ensino, o grau de envolvimento, colaboração e participação mais proeminente na valência Creche é o “4” e o “5” com cinco respostas em cada uma destas opções. Já na Educação Pré-escolar destaca-se o grau “3”, com sete respostas. E por fim, no 1º Ciclo, o grau “5” é o mais escolhido, logo seguido do grau “4” e “3”, com quatro respostas cada um (Anexo D, fg. 21 e 22). Estes dados, vão ao encontro do observado nos diversos contextos integrados, constatando que os pais/famílias mais participativos e colaborantes foram os de 1º Ciclo, evidenciando-se bem das restantes valências, decorrente da disponibilidade horária e laboral mas primordialmente da visão que têm da importância da escola na vida dos seus educandos e no seu futuro.

Quanto à Questão 11 - **Caso fosse convidado a participar em algum tipo de projeto ou atividade proposto pela instituição/docente, como reagiria?** – dos 45 inquiridos, quinze indivíduos (33,3%), responderam “Participava sem qualquer problema, receio ou condição”, dezassete (37,7%), indicaram a opção “Procurava inteirar-me do propósito e finalidade da mesma, com vista a tomar uma decisão quanto à minha participação”, onze (24,4%), escolhiam a opção “Participava, oferecendo a minha colaboração no que toca à organização e dinamização da atividade, dando ideias e fornecendo materiais ou ajuda” e apenas dois (4,4%) “Não participava” (Anexo D, fg. 23 e 24). Em conclusão, a grande maioria das famílias participava em projetos ou atividades, e ainda que alguns tomassem a decisão de o fazer em função da finalidade do/as mesmo/as, a grande maioria participava sem qualquer receio ou condição, dos quais alguns ainda disponibilizavam tempo para organizar e/ou dinamizar. Isto demonstra um excelente nível de participação a que os inquiridos estavam dispostos, independentemente da valência.

Relativamente à Questão 12 - **Indique o grau de integração e interesse promovidos pela instituição e/ou docente para a sua participação em projetos e atividades (1 – muito baixo a 5 – muito elevado)** – apenas um dos inquiridos, correspondente ao 1º Ciclo, indicou o grau “1”. Já o grau “2” não obteve qualquer resposta. Relativamente ao grau “3”, dezasseis inquiridos (35,5%) selecionaram esta opção, dos quais cinco são parte integrante da valência Creche tal como se sucede com as respostas do 1º ciclo e seis são do Pré-escolar. O grau “4” obteve 19 respostas (42,2%), correspondendo a seis respostas da valência Creche, igualmente seis da valência Pré-escolar e sete do 1º Ciclo. E para finalizar, o grau “5” teve um total de oito

respostas (17,7%) (Anexo D, fg. 25). Destas oito, quatro referem-se às famílias das crianças de Creche, três de Pré-escolar e unicamente uma de 1º Ciclo (Anexo D, fg. 26 e 27). Disto se pode constatar que a grande maioria refere que o grau de interesse e integração promovidos pela instituição e docentes se situa entre o satisfatório e o bom com relevância, ainda que menor em relação ao grau “3” e “4”, do grau “5”, o que é um indicador positivo e faz crer que todos os contextos de estágio têm em consideração a Relação Escola-Família. Porém a quantidade de respostas de grau “3” pode ser um indicador de uma maior incidência e interesse para promover a participação e envolvimento das famílias, a acrescer à elaboração de projetos e atividades que impliquem a vinda das mesmas às instituições, podem ser uma boa estratégia, aceite de bom grado. Ao longo dos estágios de intervenção isto esteve presente, por isso mesmo a vinda dos pais e famílias à escola foram-se avolumando no decorrer dos projetos implementados com cada grupo/turma.

Analisando a Questão 13 - **Como acha que reagiria a instituição/docente do seu educando caso sugerisse uma atividade ou projeto no qual tivesse alguma forma de participação (podendo incluir outras famílias)?** – setedoss inquiridos (15,5%) afirmaram “Nunca sugeriria qualquer tipo de atividade ou projeto”, 35 indivíduos ou 77,7% selecionaram a opção “A instituição/docente iria aceitar de bom grado, interessando-se pelo que tinha proposto e ampliando a minha proposta ao envolvimento de outras famílias”, dois (4,4%) referiam “A instituição/docente procuraria apenas atender à minha sugestão, sem grande interesse em torná-lo algo mais abrangente” e só um inquirido (2,2%) indicou a resposta “A instituição/docente iria por entraves, pois não valoriza a relação escola-família”. Já as famílias do nível de ensino que mais acreditam que a instituição iria dar um bom rumo à proposta feita foi o Pré-escolar, com treze respostas em quinze inquiridos desta valência. Em contrapartida os pais e famílias que mais afirmam não ter interesse em dar sugestões, são os de Creche e 1º Ciclo, com três respostas cada valência (Anexo D, fg. 28 e 29).

Estes dados indicam, mais uma vez, o nível elevado de confiança na instituição no que toca à implementação de atividades onde se incluam as famílias, nomeadamente procurando atender positivamente às sugestões. Neste âmbito os inquiridos demonstram o bom acolhimento feito pelas instituições e docentes, procurando considerar os interesses de todos.

Já na Questão 14 - **Classifique o feedback recebido por parte do docente/instituição, aquando da sua participação em atividades e projetos (1 - pouco positivo, 5 - muito positivo)** – verifica-se uma forte acentuação no grau “3” e “5”, com 15 respostas respetivamente (33,3%) mas também no grau “5” com doze respostas dos 45 inquiridos (26,6%). Ainda nesta linha de ideia, quer o grau “1”, quer o “2” apresentam uma resposta, correspondentemente (Anexo D, fg. 30 e 32). Disto depreende-se que o feedback dado aos pais e famílias se caracteriza positivamente, ainda que a um nível primordialmente satisfatório e bom. Aludindo a cada valência, dos inquiridos da Creche a maioria caracteriza o

feedback de grau “4” (sete inquiridos) e “5” (cinco inquiridos), havendo um elemento que afirma não receber nenhum feedback, enquanto os restantes atribuem o grau “3” ao feedback recebido. Esta é de resto a valência onde se constata haver um feedback mais positivo, tal como o gráfico representa (Anexo D, fg. 31). No caso do Pré-escolar, a grande maioria incide sob o grau “3”, com oito respostas, seguido do grau “4” e “5”, igualmente com três respostas e por fim apenas uma resposta de grau “2”. Para finalizar, no 1º Ciclo, com cinco respostas respetivamente, surgem os graus “3” e “4”, muito próximos do grau “5” com quatro respostas e só uma no grau “2”. Esta última valência aponta concludentemente para o cuidado, em média bom, que o docente e/ou a instituição têm em dar feedback a pais e famílias acerca da sua participação em atividades e projetos.

A Questão 15 - **Como caracteriza a relação que mantém com a instituição do seu educando (relacionados com a comunicação, apoio a famílias e respetivas crianças, promoção para o envolvimento em projetos e atividades etc.) (1 – muito baixa a 5 – muito elevada)** – remete para uma boa relação dado a incidência de respostas dos inquiridos se pronunciar essencialmente no grau “4”, como 22 respostas (48,8%); e “5”, com treze (28,8%). Já grau “3” apresenta oito respostas (17,7%) e o grau “2” exclusivamente duas (4,4%) (Anexo D, fg. 33 e 35). Disto se destaca o grau “3” no Pré-Escolar, o grau “4” em Creche e o grau “5” no Pré-Escolar e Creche, com cinco respostas cada (Anexo D, fg. 34). A par da Creche, também o 1º Ciclo têm uma forte incidência de respostas de grau “4”.

Em jeito de conclusões finais, a Questão 16 - **Do ponto de vista do desenvolvimento do seu educando e do seu processo de ensino-aprendizagem, indique o grau de importância que atividades e projetos que envolvam as famílias, têm segundo o seu ponto de vista (1 – Pouca importância, 5 - muito importantes)** – dá especial enfoque ao grau “5” (24 respostas ou 53,3%), seguido do grau “4” (treze respostas ou 28,8%) (Anexo D, fg. 36 e 38), o que traduz a forte importância que as famílias atribuem a projetos e atividades onde são incluídas, ainda que por vezes a participação e colaboração não se verifique tanto quanto seria desejado, em parte responsabilidade dos docentes e instituições, como observei. Ainda assim, este indicador permite compreender que atividades onde é pedido a participação dos pais/famílias são bem aceites e vistas com “bons olhos”, aspeto que aproveitei ao máximo ao longo das minhas intervenções nos três estágios que integrei (Anexo D, fg. 37).

Para finalizar, a Questão 17 - **Indique alguns dos aspetos que, a seu ver, se revelam pouco favoráveis a uma maior participação e envolvimento em atividades e projetos promovidos pela instituição/docente** – aponta para a forte tendência impeditiva que os horários laborais e atividades profissionais representam para a participação e envolvimento em atividades e projetos, ainda a par da influência da estrutura familiar (Anexo D, fg. 40 e 42). Excluindo os inquiridos que afirmam não haver entraves à sua participação, das 37 respostas que apresentam obstáculos, 62,1% ou 23 inquiridos confirmam o destaque do horário ou

atividades laborais não lhes permitir ter tempo, especialmente os pais da valência Creche e Pré-Escolar. Já a estrutura familiar é impedimento à participação de onze indivíduos (29,7%), destacando-se o Pré-escolar, seguido do 1º Ciclo (Anexo D, fg. 41). Também aspetos como o nível sócioeconómico/social e o género, são dificuldades para três inquiridos. Estes dados “vêm dar razão” ao observado nos estágios.

O lado positivo a destacar é que dezasseis indivíduos (35,5)%, dos 45 inquiridos, referiram não haver qualquer entrave à sua participação, salientando-se os de 1º Ciclo.

Relativamente à opção “A minha cultura/etnia não valoriza a participação em atividades de carácter escolar” e articulando-a com a observação direta que tive dos contextos, apesar de nenhum inquirido declarar esta hipótese, a etnia e cultura são quase sempre determinantes à participação das famílias nas dinâmicas escolares, sejam elas de envolvimento em projetos e atividades, reuniões de pais ou individuais ou assistência a eventos promovidos pela escola/instituição. No meu caso em particular, contactei com três famílias de etnia cigana na valência Pré-Escolar e uma no 1º Ciclo e o que verifiquei foi que as mães (exclui-se a hipótese do pai ou outro membro da família, no meu caso vivenciado) deslocavam-se à instituição mas apenas com o intuito de entregar ou ir buscar o seu educando. Os questionários não relatam isso mesmo pois as famílias que já referi não responderam a qualquer questionário por opção própria.

5.2. Análise das Entrevistas aplicadas aos docentes

Refletindo sobre as entrevistas feitas às duas educadoras e à professora, estas relatam opiniões dispares no que toca à participação, ainda que todas privilegiem a Relação Escola-Família através da implementação de atividades, projetos e/ou reuniões. Nesta linha de ideia, o enfoque foi dado essencialmente às variáveis sociais implicadas (etnia/cultura, profissão, nível social e económico, género e estrutura familiar), todavia darei a conhecer um pouco do testemunho relatado nas entrevistas concernentes à Relação Escola-Família que as duas educadoras e professora relatam da sua experiência própria.

Aludindo em primeiro lugar à educadora da valência Creche, esta destaca que a maioria dos pais se mostram receptivos a participar, porém não faz tantas atividades, que integrem as famílias, como gostaria. Ainda assim das que implementa indica: “(...) a maioria aceita as propostas e quase sempre tenho um feedback positivo” (entrevista à educadora de Creche – questão 18). Porém a educadora ressalva ainda:

“(...) até tenho um grupo de pais com quem converso diariamente e não preciso de formalidades para os envolver e os convidar a participar nas atividades, mas como já referi anteriormente, nem sempre é fácil planear uma atividade só para o meu grupo

com o envolvimento dos pais em contexto escolar” (entrevista à educadora de Creche – questão 23).

Não obstante do que já foi mencionado, quando questionada acerca da frequência com que desenvolve atividades que impliquem as famílias, referiu:

“Quase em todas as temáticas tratadas tento envolver as famílias, ou com um trabalhinho para fazer em casa com as crianças ou convidando um pai de cada vez para vir animar uma manhã tendo como base a temática tratada naquele momento” (entrevista à educadora de Creche – questão 16).

Quanto às variáveis sociais esta indica que o nível socioeconómico não têm influência na participação nas atividades escolares declarando: “(...) uma família que tenha um nível socioeconómico elevado poderá não mostrar o interesse que uma família mais desfavorecida economicamente poderá mostrar, como já experienciei tantas vezes. Estes casos provam que o nível socioeconómico em nada interfere com a relação/participação nas atividades escolares” (entrevista à educadora de Creche – questão 1). Porém, dependendo da classe social em que cada família se insere, a Creche têm importâncias diferentes. A educadora refere: “Eu noto isso, especialmente em famílias que têm um baixo nível de escolaridade, em que para muitas delas o nosso papel é “tomar conta” dos filhos” (entrevista à educadora de Creche – questão 2).

Já a diferença entre etnias/culturas não estão presentes dentro do grupo salientado que contacta com “(...) grupo bastante homogéneo no que diz respeito a etnias e raças, por isso não posso fazer uma apreciação a esse nível” (entrevista à educadora de Creche – questão 3). Também a par da participação e suas diferenças de género a educadora afirma: “(...) nos anteriores era a grande maioria o género feminino que participava. Neste grupo não sinto isso, pelo contrário, sinto que os pais participam tão ativamente como as mães na maioria dos casos” (entrevista à educadora de Creche – questão 4). Como justificação a educadora refere ainda: “(...) cada vez mais a vida profissional tanto do homem como da mulher estão muito equiparadas e tanto um como o outros têm que se envolver e participar nas rotinas tanto escolares dos filhos como nas tarefas caseiras. penso que as obrigações familiares estão muito mais divididas hoje em dia” (entrevista à educadora de Creche – questão 6).

Concernente à estrutura familiar, a mesma aponta não ter influência na participação, porém considera que a profissão das famílias pode ser um entrave, devido aos horários de trabalho, nomeadamente dos pais que trabalham para conta de outrem: “(...) uma mãe/pai que tenha flexibilidade de horário ou trabalhe por conta própria terá sempre mais disponibilidade temporal do que uma mãe/pai que trabalhem por conta de outrem e cumpram um horário” (entrevista à educadora de Creche – questão 10). Ainda para mais faz questão de referir: “Por

outro lado noto que os pais com um nível mais elevado de escolaridade respeitam mais e percebem mais o trabalho efetuado com os seus filhos na creche/jardim-de-infância” (entrevista à educadora de Creche – questão 10).

Para ultimar, defende:

“No meu ponto de vista a colaboração escola-família traz imensos benefícios, nomeadamente: criar laços entre as famílias e os educadores/auxiliares para que a criança sinta segurança e confiança na escola e especialmente para que os pais compreendam o trabalho efetuado e o propósito de certas atividades, acabando por respeitar mais o trabalho do educador e acompanhar em casa as aprendizagens dos filhos, ajudando e colaborando harmoniosamente com a escola” (entrevista à educadora de Creche – questão 24).

Já a educadora do Pré-Escolar defende que, da sua experiência, o nível social e socioeconómico não interfere no nível de participação das atividades. Contrariamente, a etnia tem influência “(...) pois eles (os ciganos) têm muito mais dificuldade em chegar a escola. Os pais não participam ou participam pouquíssimo” (educadora de Pré-escolar – questão 3). A crescer, é referido: “(...)por exemplo os de etnia, temos muita dificuldade em chegar a eles. Aos pais (homens), então nunca consegui” (educadora de Pré-escolar – questão 21).

Também o género tem relevância dado as mães participarem bastante mais em comparação aos pais (estes vão sempre que chamados). Essencialmente “(...) é uma questão cultural. As mães envolvem-se embora já se comece a sentir a presença de mais pais. Quando os pais são chamados eles vão mas para já a maioria das mães é que são encarregadas de educação, portanto qualquer assunto a abordar no JI vão as mães” (educadora de Pré-escolar – questão 3). Aludindo, também, à estrutura familiar esta é referida como fator preponderante na não-participação, em contrapartida à profissão que é apontada como independente, não sendo entrave, segundo a entrevistada.

Em articulação com o já referido, implementa atividades com vista à integração das famílias na escola de todo o tipo:

“(...) desde que estejam contextualizadas com os projetos. Desde irem os pais à escola fazer alguma atividade para mostrar às crianças, desde pedir aos pais para fazerem com as crianças alguma pesquisa ou procurarem alguma coisa no meio envolvente. Tudo o que relaciona, e que eu acho que seja importante a participação dos pais, portanto eles participam” (educadora de Pré-escolar – questão 15).

A frequência é “pelo menos umas duas vezes por período, em média. Às vezes faço mais, dependendo também dos interesses das crianças nesse ano” (educadora de Pré-escolar – questão 16), assim como dos projetos desenvolvidos. E a incluir faz ainda reuniões com os

pais, “geralmente uma por período, mas depois há encontros formais e informais. Por exemplo a apresentação de projetos” (educadora de Pré-escolar – questão 11). Iguamente disponibiliza tempo para receber os pais e, segundo a educadora, isto sucede cada vez que a docente ou os pais precisam.

Quanto à receptividade às atividades promovidas a educadora indica que “é boa, porém há exceções. Há sempre alguns que não acham muita “graça” mas é em minoria. Isso também é um trabalho que se vai realizando ao longo dos anos, quando a pessoa está mais do que um ano num sítio consegue cativar mais os pais e vão habituando-os” (educadora de Pré-escolar – questão 17). Ainda assim os pais nem sempre demonstram vontade em cooperar, sendo que a educadora explica isto como receio por parte das famílias com o filho a frequentar o primeiro ano do JI. O positivo é que isto se vai invertendo ao longo do período e dos anos de contacto.

Similarmente, a Relação Escola-Família, em conformidade com o que as outras docentes defendiam, afigura-se bastante benéfica para as crianças. A educadora salienta:

“Sim, os benéficos é eles perceberem e sentirem-se também na vida da escola. Não pode haver uma separação escola-família. (...) a afetividade que se gera entre a educadora e a família também é muito importante e reflete-se depois nas crianças. E depois é a troca de saberes porque os pais têm muito a ensinar e nós também ensinamos os pais” (educadora de Pré-escolar – questão 24).

A terminar, a educadora deu a conhecer um pouco da dinâmica que implementa para envolver os pais e famílias. Vejamos:

“A família é sempre chamada a participar. Mas quem gere o currículo sou eu (...) a parte pedagógica sou eu que giro. Depois em todas as atividades eu tento que todos os pais saibam tudo o que acontece no JI, pelo menos as atividades mais relevantes. Aliás, eles têm que assinar em como tiveram conhecimento do portefólio e da pasta pedagógica. Depois convido-os a participar, seja através da troca de saberes, sobre coisas que tenham importantes a dizer, sobre a criança ou sobre temáticas diversas. (...) sugestões diretas não há muitas, eu aproveito é muito do seu “material”, digamos, para desenvolver algumas atividades com os filhos. E não é só pais, podem ser avós, irmãos, etc.. Os avós participam bastante (...)” (educadora de Pré-escolar – questão 26).

Para finalizar, a professora de 1º Ciclo do E.B., ao longo da entrevista afirmou fazer poucas atividades com vista à integração das famílias nos projetos (essencialmente a leitura de histórias e Visitas de Estudo), em parte porque apenas alguns pais e famílias se mostram receptivos a participar, sobretudo dado as principais dificuldades se centrarem na falta de tempo

e nos horários laborais incompatíveis. Com vista a colmatar esta situação, a professora disponibiliza uma hora por mês para receber os pais de forma individualizada mas, ainda assim, estes encontros existem igualmente sempre que são solicitados pelos E.E. ou docente. Paralelamente, estão previstas reuniões de pais, uma no início do ano e uma por período, para além da professora referir a utilização do e-mail, da caderneta do aluno e dos encontros informais para comunicar com as famílias mais regularmente.

Já aludindo às variáveis sociais implicadas no grau de participação relativamente baixo, a professora quando questionada acerca da interferência do nível socioeconómico na participação e relação declarou: “Sim, mas há exceções. Normalmente quando o meio socioeconómico é muito baixo, os alunos têm mais dificuldade em participar e colaborar com a escola. Há níveis mais altos que também não colaboram porque não têm tempo” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 2). Analogamente, a classe social é apontada como fator determinante na visão da importância da escola.

A etnia/cultura também é reconhecida como uma influência capital no que toca à colaboração dos pais. Veja-se o exemplo dado: “Tenho um aluno cigano que não gosta da escola e a família promete que ajuda mas não colabora nem nos TPC nem no material escolar” (entrevista à professora de 1º Ciclo- questão 3). Igualmente, o género não pode ser descurado indicando-se que “o género que mais participa é o feminino, a maioria dos pais são as mães” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 4 e 5). A par disto a professora refere como causa “(...) motivos profissionais, mais tempo fora de casa por parte do pai. A mãe está mais presente e atenta aos comportamentos, atitudes e empenho dos filhos” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 6).

A estrutura familiar é referida como independente da participação e envolvimento das famílias pois, “o encarregado de educação do aluno é que comparece sempre que necessário. Há alguns problemas apenas quando a paternidade é partilhada e o aluno não está com o E.E., a informação não chega” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 8).

Em contrapartida, a profissão dos pais e famílias é referida como tendo interferência em determinadas situações mais particulares, dado haver “horários que nem sempre permitem comparecer às reuniões ou quando comparecem estão demasiado apressados e condicionados pelo tempo” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 10). Todavia apesar do que foi referido anteriormente, “Alguns oferecem-se para ajudar a organizar algumas visitas, a colaborar na aquisição de alguns materiais e a ler e escrever histórias para e com os alunos” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 18).

Para ultimar, ao longo da entrevista, a professora ressaltou positivamente que não obstante de todos os entraves e dificuldades (já expressas) em trazer as famílias à escola para participarem e colaborarem em atividades e projetos, as mesmas “Gostam de participar e os filhos sentem-se mais empenhados” (entrevista à professora de 1º Ciclo – questão 19).

A maioria os dados enunciados nas entrevistas vão ao encontro das minhas observações tal como dos dados obtidos na análise dos Inquéritos, ainda assim surgem algumas disparidades no que toca às respostas das famílias e docentes da valência respetiva.

Comparando sucintamente as opiniões das docentes, quanto ao nível socioeconómico estas são díspares, concluindo-se que apenas as duas educadoras não concordam que este aspeto influencie na participação. Porém no que diz respeito à classe social a educadora de Creche está de acordo com a docente de 1º ciclo, indicando a sua interferência no tipo de participação.

A influência da etnia/cultura já é uma aspeto mais consensual, sendo que as duas docentes que têm experiência suficiente para afirmar a preponderância deste fator referem ter dificuldades em integrar as famílias de etnia cigana na escola, não só no que respeita à participação em atividades mas também na vinda a reuniões e ao contacto com elas.

Ainda o género é um aspeto apontado pela educadora de Pré-escolar e pela professora de 1º Ciclo como considerável, pois contactam quase exclusivamente com mães notando que os pais (homens) se colocam um pouco à margem. Esta conclusão, decorrente da prática, refuta os dados auferidos nos Inquéritos no qual os pais de sexo masculino indicam que o género não é fator determinante para a não-participação. Já educadora de Creche indica que o envolvimento do sexo feminino e masculino é equilibrado dentro do seu grupo.

As opiniões são igualmente dissemelhantes no que toca às repercursões que a estrutura da família e suas profissões têm na participação das famílias. Estes são de resto os indicadores mais proeminentes nos Inquéritos respondidos pelas famílias, sendo que na sua maioria as opiniões de docentes e famílias são consensuais. No caso do 1º ciclo e Creche, ambas as docentes indicam a independência da estrutura familiar face à participação das famílias. Já a educadora de Pré-escolar refuta esta ideia, no caso concreto da mesma. Para finalizar, a profissão e horário laboral dos pais é considerada como determinante para a professora de 1º ciclo e para a educadora de Creche.

Em conclusão, a importância da Relação Escola-Família é consensual para todas as docentes ainda que os níveis de efectivação de atividades neste âmbito seja mais saliente na valência Creche e Pré-escolar, como se denota nos testemunhos acima descritos.

Parte III

6. Reflexão final e avaliação

A elaboração deste Relatório Final foi o culminar de dois anos de um Mestrado repleto de aprendizagens significativas das quais retirei o maior proveito. Mas, acima de tudo, é algo que termino com um sentimento de dever cumprido, competência e felicidade.

Não posso deixar de referir que este Relatório, em articulação com todos os estágios e projetos de intervenção, foi fundamental para a reflexão aprofundada não só da minha questão-problema mas de uma prática pedagógica fundamentada e assente num dos pressupostos, a meu ver, mais importantes em educação – A Relação Escola-Família. Nesta linha de ideia, foi de meu fulcral objetivo aplicar e sistematizar as aprendizagens que adquiri ao longo da minha formação inicial, quer em licenciatura quer no mestrado, assim como foi de meu intento pôr em prática as minhas intenções pedagógicas enquanto futura professora e educadora.

No meu processo de aprendizagem profissional fui influenciada por uma panóplia de fatores não só internos – realização pessoal, motivação, empenho, espírito crítico, ambição, humildade, vontade, respeito, responsabilidade, etc. – como externos, dos quais posso destacar todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que fizeram de mim um ser aprendiz e bem sucedido dentro das minhas capacidades e do que me compete. Este trabalho final não foi exceção, autoavaliando-me positivamente.

Posto isto, no decorrer do Relatório ***Diversidade de Relações Escola-Família e Mecanismos de Envolvimento nas Dinâmicas Escolares*** as aprendizagens foram uma constante, contudo isto também só se propiciou pelas oportunidades que me proporcionaram para aprender, refletir e investigar sobre o meu tema, pelas aprendizagens que retirei do contacto com cada contexto de estágio e pela procura respostas junto de profissionais educativos e das famílias das crianças com as quais contactei (através da aplicação de Inquéritos e Entrevistas). Mais ainda, o mesmo propiciou-me uma maior compreensão e questionamento do que é a Relação Escola-Família na sua génese e quais as finalidades, os objetivos e as estratégias para a sua implementação de forma benéfica, primordiais ao desenvolvimento integral das crianças. O que aqui importa é o fomento das interações famílias-instituições/docentes como parceiros na educação e com um objetivo comum, o de fazer das crianças seres social, emocional, individual e cognitivamente mais completas.

Em conclusão e agora que estou na fase final, não posso deixar de referir que todo o caminho percorrido neste Mestrado nem sempre foi fácil. As dificuldades, dúvidas e dilemas foram muitos mas o que faz de mim uma profissional pronta a integrar um contexto escolar é a minha força de vontade em querer ser mais e melhor enquanto futura educadora e professora.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.

Cardona, M^a.J.; Piscalho, I.; Uva, M.; Luís, H.; Tavares, T. (2012). Toddler Projeto Europeu: Por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida – O envolvimento parental no acolhimento das crianças como menos de 3 anos. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 22, n. 23, pp.132-150.

Correia, L. M. & Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. (Vol.2). Porto: Porto Editora.

Dessen, M. & Polónia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Brasil. In *Scielo*, pp. 21-32 (retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>)

Diez, J. J. (1989). *Família-Escola, Uma Relação Vital*. (D. Marinha, Trad.) Porto: Porto Editora.

Diogo, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade - Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J. Á. (2002). *Pais e Professores: Um desafio à cooperação* (1^a ed.). Lisboa: Edições ASA.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, métodos e Ética*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manual da Educação Infantil - Recursos e técnicas para a formação no século XXI (Vol. 2). (2002). Setúbal: Marina Editores.

Manual da Educação Infantil - Recursos e técnicas para a formação no século XXI (Vol. 3). (2002). Setúbal: Marina Editores.

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. In *Cadernos de Educação de Infância*. APEI. pp. 47-50.

- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e projeto educativo*. (1ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Marques, R. (1989). *O Director de Turma/O Orientador de Turma – Estratégias e Actividades* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marujo, H. Et al. (1998). *A Família e o Sucesso Escolar - Guia para pais e outro educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, J. M., Verdasca, J., Matos, M., Costa, M. E., Ferrão, M. E., Moreira, P. (2012). *Promoção do Sucesso Educativo – Projectos de Pesquisa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Perrenoud, P. (1995). *As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar*. In *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, pp. 115-133.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M^a. do Céu, (2009), “Estratégias de ensino”. Porto: Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas diferenciadas*. In *Escola Moderna*, nº8 5ªsérie, pp. 30-33.

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas. Revista INTERACÇÕES, pp. 59-86.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (1a ed.). Lisboa: Texto Editores.

Spodek, B. (2010). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). O educador perante as práticas e os valores educativos da família: “Criar avenidas para que eles possam entrar”. In Revista ESES. N.º 8, pp. 3-9.

Zabalza, M. (1994). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. (A. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º46, de 14 de Outubro, consultada em http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=122

Webgrafia:

CSIS. Acedido a 19 de novembro, 2013, em <http://csisantarem.pt/unidades/pe-borges/>

Documentos orientadores:

Projeto Curricular de Turma – Centro Escolar Salgueiro Maia, 2012/2013 (Anexo H)

Projeto Pedagógico – Creche, 2013/2014 (Anexo F)

Projeto Curricular de Grupo – JI do Vale de Santarém, 2012/2013 (Anexo G)

Anexos

Anexo A:

Calendarização das tarefas a realizar durante a investigação:

Trabalho a desenvolver	Tempo disponibilizado
<p style="text-align: center;">Trabalho de investigação empírica e fundamentação teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolha de bibliografia especializada e autores de referência; - Recolha de dados através da investigação sobre a questão-problema formulada; - Interpretação e análise dos dados recolhidos em cada contexto; - Conclusão do trabalho de investigação e da fundamentação teórica da questão-problema; - Divulgação das informações e conclusões obtidas durante a investigação e recolha de fundamentação teórica – Conclusão da tese. 	<ul style="list-style-type: none"> - Até setembro de 2013 - De janeiro a fevereiro de 2014 – a cada nível de ensino foi disponibilizada entre uma a duas semanas para se aplicarem inquéritos por questionário às famílias e entrevistas às professoras/educadoras cooperantes - De Fevereiro a Março de 2014, após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados em cada contexto - Junho de 2014 - Depois de Junho de 2014
Observação em contexto	<ul style="list-style-type: none"> - De Outubro de 2012 até Janeiro de 2014 - permanência de 10 semanas em cada

Estágios de intervenção em Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo	nível de ensino
---	-----------------

Calendarização das entrevistas a aplicar em cada uma das turmas/grupos nos diversos níveis de ensino com que contactei:

1º ciclo do Ensino Básico

<p><u>1ª e 2ª semanas de Janeiro</u></p> <p>-</p> <p>Aplicar inquéritos por questionário a pais de uma turma de 1º Ciclo, escolhida previamente</p>	<p>1ª semana</p>	<p>Reunir com os pais e entregar/aplicar os inquéritos para preenchimento (com autorização da educadora e cooperação da mesma), dependendo da sua disponibilidade. Explicar qual o seu propósito, objetivo e conteúdo.</p>
	<p>Restante semana</p>	<p>Finalizar a aplicação dos inquéritos com a respetiva explicação dos conteúdo, propósito e objetivos dos inquéritos.</p>

<p><u>1ª semana de Janeiro</u></p> <p>-</p> <p>Entrevista à professora titular de turma</p>	<p>Numa dia a definir a professora titular de turma do 1º Ciclo, disponibilizará cerca de 1h para proceder à realização de uma entrevista.</p>
---	--

Jardim-de-infância - Educação Pré-escolar

<p><u>3ª e 4ª semana de janeiro</u></p> <p>-</p> <p>Aplicar inquéritos por questionário a pais de um grupo de Jardim-de-infância, escolhido previamente</p>	<p>1ª semana</p>	<p>Reunir com os pais e entregar/aplicar os inquéritos para preenchimento (com autorização da educadora e cooperação da mesma), dependendo da sua disponibilidade. Explicar qual o seu propósito, objetivo e conteúdo.</p>
	<p>Restante semana</p>	<p>Finalizar a aplicação dos inquéritos com a respetiva explicação dos conteúdo, propósito e objetivos dos inquéritos.</p>

<u>3ª semana de janeiro</u> - Entrevista à educadora do grupo de JI	Numa dia a definir a educadora do grupo, disponibilizará cerca de 1h para proceder à realização de uma entrevista.
---	--

Creche

<u>1ª semana de fevereiro</u> - Aplicar inquéritos por questionário a pais de um grupo de creche, escolhido previamente	1ª semana	Reunir com os pais e entregar/aplicar os inquéritos para preenchimento (com autorização da educadora e cooperação da mesma), dependendo da sua disponibilidade. Explicar qual o seu propósito, objetivo e conteúdo.
	Restante semana	Finalizar a aplicação dos inquéritos com a respetiva explicação dos conteúdos, propósito e objetivos dos inquéritos.

<u>1ª semana de dezembro</u> - Entrevista à educadora do grupo de creche	Numa dia a definir a educadora do grupo, disponibilizará cerca de 1h para proceder à realização de uma entrevista.
--	--

Observação - 10 semanas em cada um dos três contextos: Creche, Jardim-de-infância e 1º Ciclo do EB	A partir da observação e intervenção durante 10 semanas em cada um dos três níveis de ensino, proceder-se-á à implementação de atividades de cariz diverso que contemplem a participação e envolvimento dos pais e famílias, com vista a compreender como é que esta relação se processa, analisando quer o nível de cooperação e participação dos pais, quer os contributos para cada criança, para o grupo/turma e para a escola. Os dados serão recolhidos em cada um
--	---

	<p>dos contextos, em contacto com pais e crianças e consideram-se apenas as atividades que implicam a relação escola-família.</p> <p>As estratégias que se tornaram mais valorizadas e prementes serão objeto de análise, descrição e registo das principais conclusões.</p>
--	--

Anexo B:

Guião da Entrevista à professora/educadora

Objetivos:

- Conhecer como se realiza a relação escola família dentro da escola/JI e da turma/grupo;
- Compreender as conceções da professora/educadora acerca da relação escola-família;
- Perceber formas de articulação escola-família;
- Tomar conhecimento dos meios que a escola/JI tem ao dispor para a participação e envolvimento das famílias no contexto escolar;
- Identificar os fatores que estão envolvidos na relação escola-família, explicitando benefícios e malefícios;
- Exemplificar formas de articulação entre a escola e a família.

Categories	Subcategorias	Objetivos Específicos	Questões
Factores implicados na relação escola-família	Classe social / Nível socioeconómico	Compreender como é que o nível socioeconómico das famílias está implicado na visão que os pais têm da participação e envolvimento em contexto escolar.	1-Da sua experiência com o grupo/turma, acha que o nível socioeconómico das famílias interfere no nível de relação e participação nas atividades escolares? Como? 2- Segundo o seu ponto de vista a importância da cultura escolar difere de classe social para classe social? De que modo?
	Etnia/cultura	Conhecer o modo como as questões étnicas e a culturais tem implicações positivas ou negativas na relação escola-família.	3- Do que percebe em contexto escolar e na sua turma/grupo, considera que a etnia/cultura tem influência na participação dos pais? De que forma?

	Gênero	Tomar conhecimento do gênero (masculino ou feminino) que mais participa em atividades relacionadas com a relação escola-família e porquê e que há assimetrias ou não no que respeita ao sexo dominante nas participações e envolvimento na escola.	<p>4- Sente diferenças de gênero nos modo como os pais e famílias se envolvem e participam na escola? Como?</p> <p>5- Se sim, qual é o gênero que mais participa?</p> <p>6- Porque acha que isso acontece?</p>
	Estrutura familiar	Reconhecer a influência que o número de elementos do núcleo familiar da criança tem na relação escola-família e na disponibilidade para participarem e se envolverem nas atividades que requerem a participação das famílias.	<p>7- Quantas crianças tem com uma estrutura monoparental, biparental e pluriparental?</p> <p>8- Acha que a estrutura familiar tem influência na participação dos pais e famílias na escola? Porquê?</p>
	Profissão dos pais/família	Compreender se a profissão dos pais e famílias influencia a relação escola-família e quais os fatores inerentes a esta influência, caso se verifique (por indisponibilidade horária, devido à situação profissional, por desvalorizarem o papel da escola enquanto alunos e atualmente enquanto pais/E.E., etc.).	<p>9- Acha que a profissão da família envolvente à criança influencia a participação nas dinâmicas escolares?</p> <p>10- Se sim, porque acha que isso acontece?</p>
Relação escola-família no contexto	Frequência das reuniões de pais	Perceber a frequência de reuniões feitas entre os encarregados de educação e a professora da turma/educadora do grupo e qual o tempo disponibilizado acolher cada pai/E.E.	<p>11- Faz reuniões de pais? Com que frequência?</p> <p>12- Disponibiliza um tempo para receber os pais/encarregados de educação de forma individualizada?</p>
	Comunicação com as famílias	Saber quais os meios utilizados para a comunicação entre família e professora, relativamente aos assuntos escolares.	<p>13- Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?</p>

	Integração das famílias nos projetos	Reconhecer o tipo de atividades que contemplam a integração e participação das famílias nos vários projetos de turma/grupo	14- Faz atividades com vista à integração da família nos projetos de escola/turma? 15-Que tipo de atividades?
	Frequência das atividades desenvolvidas com as famílias	Perceber com que frequência as famílias participam nas atividades a dinamizadas pela professora/educadora.	16- Com que frequência desenvolve atividades centradas na participação e envolvimento das famílias com a turma/grupo?
	Feedback das famílias	Compreender como é as famílias se relacionam com a participação e como é que se comportam face a esta relação com a escola.	17- Os pais e famílias mostram-se receptivos às atividades escolares que promove com eles? 18- Os pais demonstram vontade em cooperar com a professora/educadora e sugerem formas de participação? 19- Qual o feedback que tem recebido por partes das famílias no que respeita às atividades implementadas com as mesmas?
	Solicitar a colaboração dos pais	Conhecer os meios que a professora/educadora recorre para pedir a colaboração dos pais e quais os principais obstáculos apresentados pelas famílias com que respeita à participação.	20- Com que meios recorre à colaboração dos pais? E com quanto tempo de aviso prévio? 21- Quais as principais dificuldades que as famílias apresentam no que respeita à relação escola-família?
	Entraves à participação das famílias	Compreender quais os maiores obstáculos que a direção da escola e agrupamento coloca à integração e colaboração das famílias na escola.	22- Trazer as famílias à escola é uma ação pacífica do ponto da direção de escola e agrupamento? 23- A seu ver, trazer famílias à escola e inclui-las em algumas atividades requer muita burocracia? Se sim, quais?
	Aspetos positivos para a criança	Identificar e enumerar os benéficos que a relação escola-família tem para o desenvolvimento equilibrado da criança.	24- Segundo o seu ponto de vista a relação escola-família tem implicações positivas para as crianças? Enumere aqueles que acha serem os aspetos mais benéficos do ponto de vista do desenvolvimento da criança.

	Mecanismos disponibilizados pela escola e agrupamento	Indicar quais os recursos materiais, humanos e organizacionais que a escola dispõe para receber as famílias no contexto.	25- Quais os recursos que a escola e agrupamento disponibiliza para que os pais e famílias se desloquem à escola para a realização de atividades para as crianças e com as crianças?
	Práticas educativas do professor/educador	Conhecer as dinâmicas escolares implementadas pelo docente com o seu grupo/turma concernentes ao contacto das famílias com a escola e as crianças.	26-Descreva a relação escola-família que implementa com as famílias das crianças com que contacta, assim como os tipos de atividades que mais frequentemente operacionaliza com a participação e envolvimento dos pais.

Anexo C:

Inquérito

Este Inquerito é aplicado no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico que frequento na Escola Superior de Educação de Santarém, com o intuito de aprofundar a diversidade de Relações Escola-Família em contextos escolares diversificados - Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo do E.B – e quais os mecanismos de desenvolvimento das dinâmicas aliadas a esta relação. Este mesmo relatório é orientado pelo Professor Doutor Ramiro Marques.

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

As respostas são confidenciais e a sua colaboração é da máxima importância para a elaboração do estudo empírico do referido Relatório Final.

A – Caracterização dos inquiridos

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade: _____

3. Qual a valência frequentada pelo seu educando?

Creche

Educação Pré- Escolar

1º Ciclo do E.B.

B – Relação Escola-Família

4. Com que frequência, aproximadamente, se costuma deslocar à instituição do seu educando, contactando com o docente?

Diariamente Semanalmente Mensalmente
Trimestralmente Anualmente Nunca

5. Em que circunstâncias se desloca à instituição? (selecione todas as opções que considerar).

Reuniões de pais Participação em projetos/atividades promovidas pela escola/docente
Reuniões individuais com o docente Festas promovidas pela instituição
Entregar ou ir buscar o seu educando Outro motivo. Qual? _____

6. O docente demonstra interesse em ouvi-lo, comunicar consigo, atender às suas opiniões e pedidos e dar informações relevantes acerca do seu educando?

Sempre Muito frequentemente
Por vezes Raramente ou nunca

7. Que meios são disponibilizados (utilizados ou de que tenha conhecimento) para a divulgação de projetos, envolvimento das famílias na escola e comunicação entre docente/membros da instituição e Encarregados de Educação e/ou entre estes últimos? (selecione todas as opções que considerar).

Reuniões de pais periódicas E-mail, blogs, sites, plataforma da escola, outro meio via internet
Reuniões de caráter individual entre docente/membros da direção/quadros técnicos de apoio (decentes de NEE's, psicólogo, terapeutas...) e os E.E. Associações de pais/organismo equivalente
Programas e projetos de envolvimento, participação e colaboração em projetos, atividades e festas recreativas Apresentação de projetos de grupo/turma/escola, exposições de trabalhos/atividades, etc.
Existência de portefólios individuais de cada criança ou do grupo/turma a que os E.E. têm acesso Outro/s meio/s. Qual/ais? _____

8. Pertence a alguma associação de pais ou algum organismo equivalente?

Sim Não

9. Considera importante a sua participação nas atividades, projetos e dinâmicas das instituições?

Sim

Não

Se sim, porquê?

10. Indique o grau de envolvimento, colaboração e participação em projetos e atividades, propostos pela instituição ou pelo docente, a que está disposto (1 – muito baixo a 5 – muito elevado):

1

2

3

4

5 Não estou disposto

11. Caso fosse convidado a participar em algum tipo de projeto ou atividade proposto pela instituição/docente, como reagiria?

Participava sem qualquer problema, receio ou condição

Procurava inteirar-me do propósito e finalidade da mesma, com vista a tomar uma decisão quanto à minha participação

Participava, oferecendo a minha colaboração no que toca à organização e dinamização da atividade, dando ideias e fornecendo materiais ou ajuda

Não participava

Caso não participasse, indique o/os possível/éis motivo/os:

12. Indique o grau de integração e interesse promovidos pela instituição e/ou docente para a sua participação em projetos e atividades (1 – muito baixo a 5 – muito elevado):

1

2

3

4

5

Inexistente

13. Como acha que reagiria a instituição/docente do seu educando caso sugerisse uma atividade ou projeto no qual tivesse alguma forma de participação (podendo incluir outras famílias)?

Nunca sugeriria qualquer tipo de atividade ou projeto

A instituição/docente iria aceitar de bom grado, interessando-se pelo que tinha proposto e ampliando a minha proposta ao envolvimento de outras famílias

A instituição/docente procuraria apenas atender à minha sugestão, sem grande interesse em torná-lo algo mais abrangente

A instituição/docente iria por entraves, pois não valoriza a relação escola-família

Outra reação. Qual? _____

14. Classifique o feedback recebido por parte do docente/instituição, aquando da sua participação em atividades e projetos (1 - pouco positivo, 5 - muito positivo):

1 2 3
4 5 Nenhum

15. Como caracteriza a relação que mantém com a instituição do seu educando (relacionados com a comunicação, apoio a famílias e respetivas crianças, promoção para o envolvimento em projetos e atividades etc.) (1 – muito baixa a 5 – muito elevada):

1 2 3
4 5 Inexistente

16. Do ponto de vista do desenvolvimento do seu educando e do seu processo de ensino-aprendizagem, indique o grau de importância que atividades e projetos que envolvam as famílias, têm segundo o seu ponto de vista (1 – Pouca importância, 5 - muito importantes):

1 2 3
4 5 Sem importância

17. Indique alguns dos aspetos que, a seu ver, se revelam pouco favoráveis a uma maior participação e envolvimento em atividades e projetos promovidos pela instituição/docente (selecione todas as opções que considerar):

Não considero que haja qualquer entrave à minha participação A minha estrutura familiar (monoparental/n.º de elementos da família, etc.) não me permite ter disponibilidade para uma maior participação

O meu género (feminino/masculino) limita o meu à vontade em participar O meu horário laboral/atividade profissional não me permite disponibilizar muito tempo

O nível social/socioeconómico em que me insiro limita o meu à vontade em participar A minha cultura/etnia não valoriza a participação em atividades de carácter escolar

Simplesmente não gosto de participar nem tenho qualquer interesse Outro motivo. Qual? _____

Obrigado pela colaboração!

Anexo D

Figura 1:

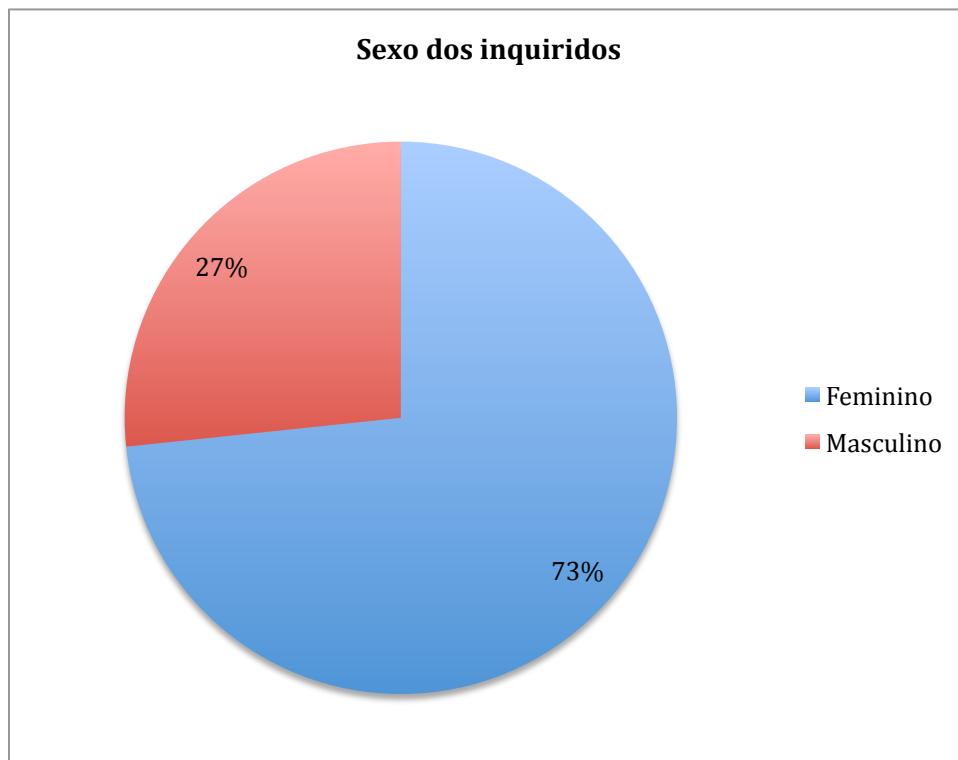


Figura 2:

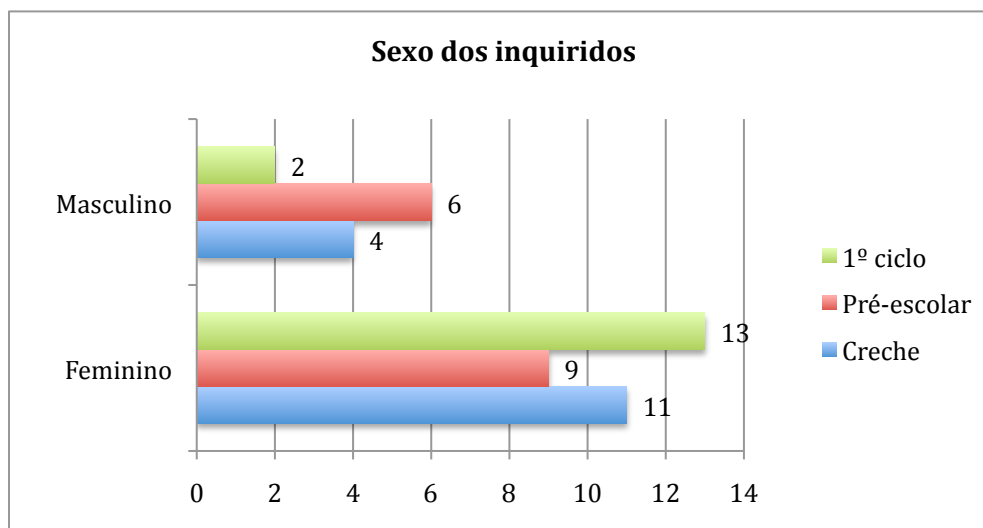


Figura 3:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Total
Sexo dos inquiridos	Feminino	11	9	13	33
	Masculino	4	6	2	12
	Total	15	15	15	45

Figura 4:

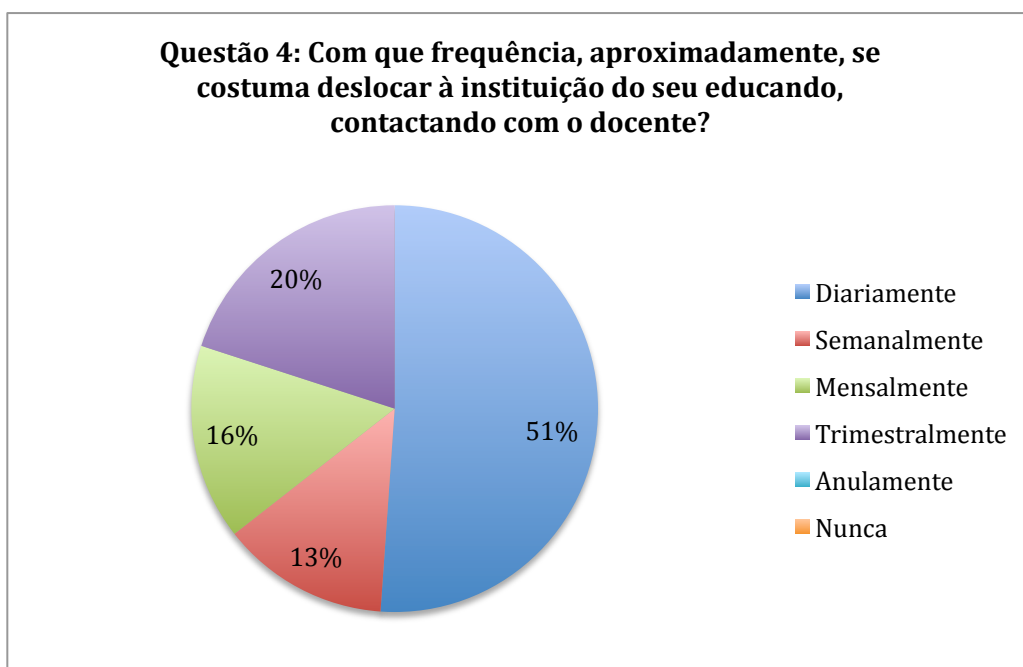


Figura 5:

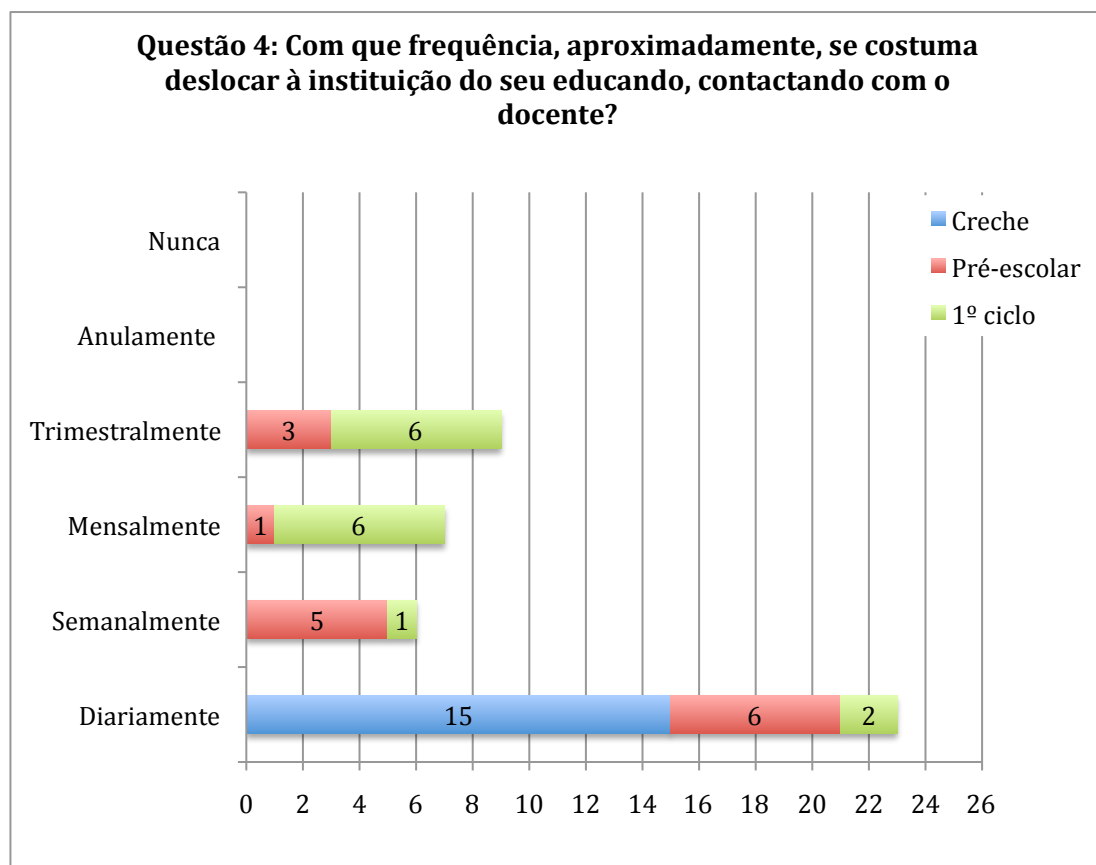


Figura 6:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Total
Questão 4	Diariamente	15	6	2	23
	Semanalmente	0	5	1	6
	Mensalmente	0	1	6	7
	Trimestralmente	0	3	6	9
	Anualmente	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0
	Total	15	15	15	45

Figura 7:

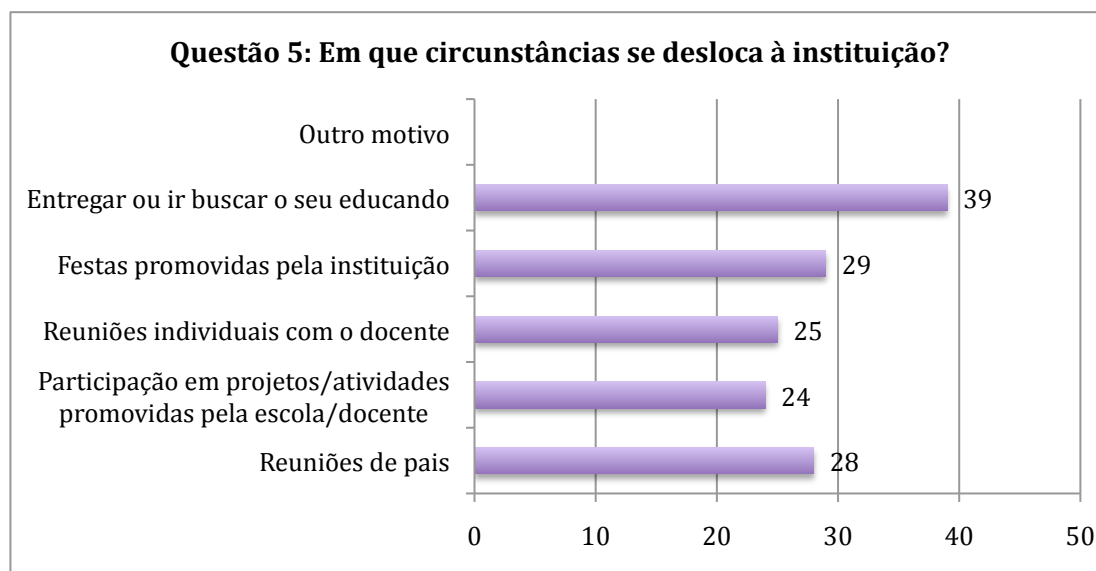


Figura 8:

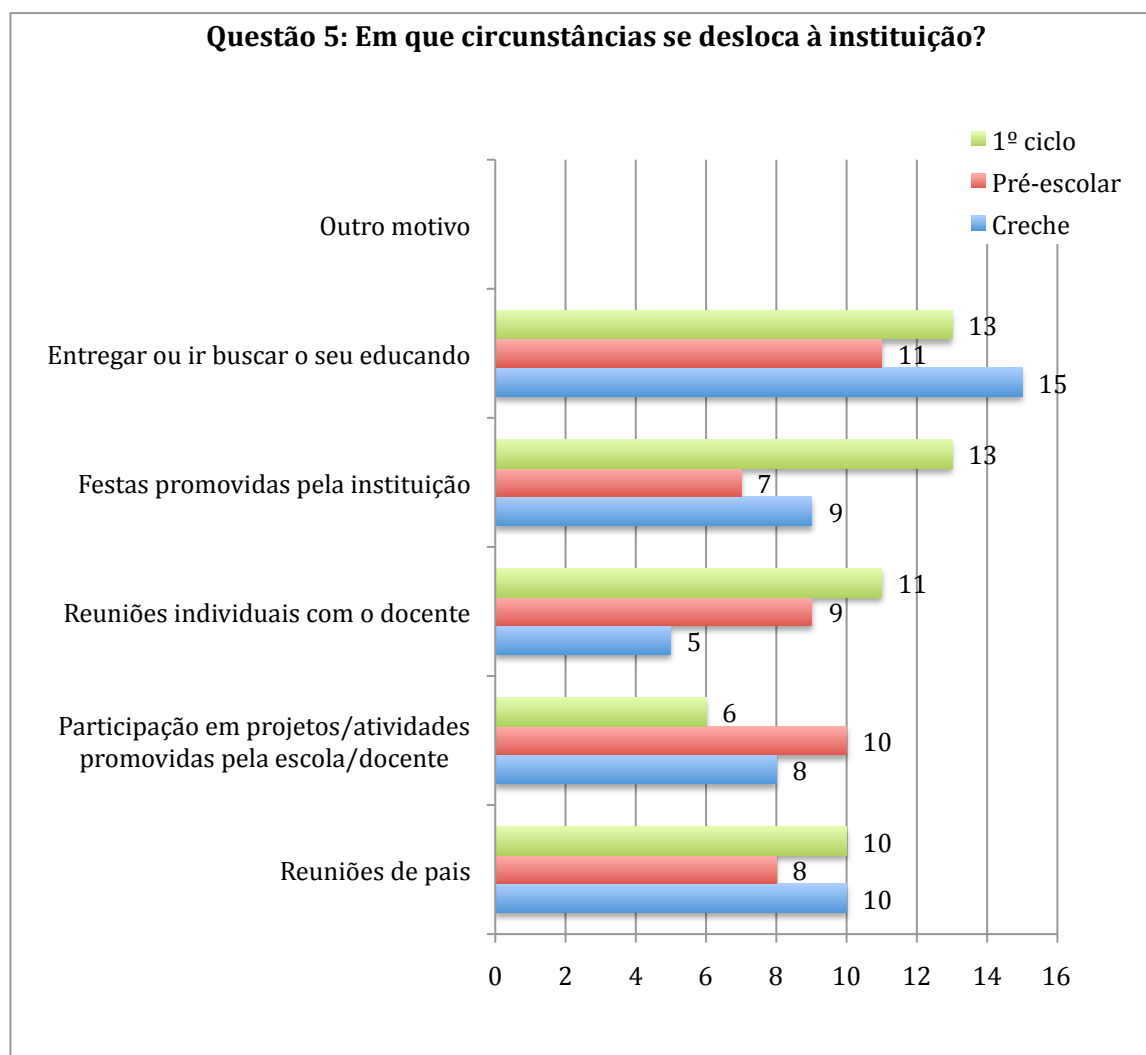


Figura 9:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 5	Reuniões de pais	10	8	10	28
	Participação em projetos/atividades promovidas pela escola/docente	8	10	6	24
	Reuniões individuais com o docente	5	9	11	25
	Festas promovidas pela instituição	9	7	13	29
	Entregar ou ir buscar o seu educando	15	11	13	39
	Outro motivo	0	0	0	0
	Totais	47	45	53	145

Figura 10:

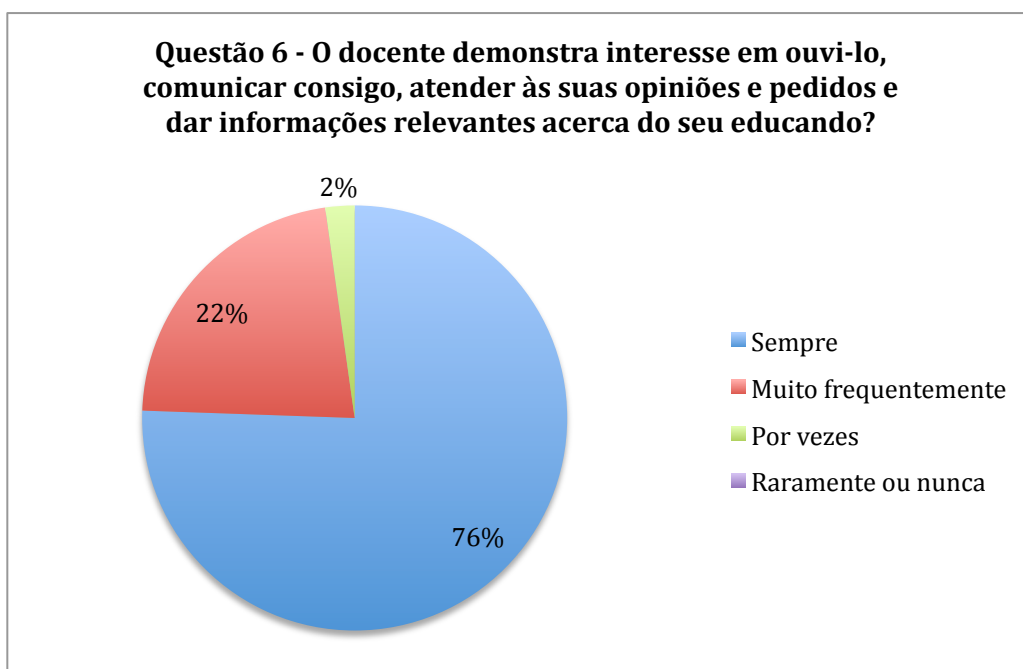


Figura 11:

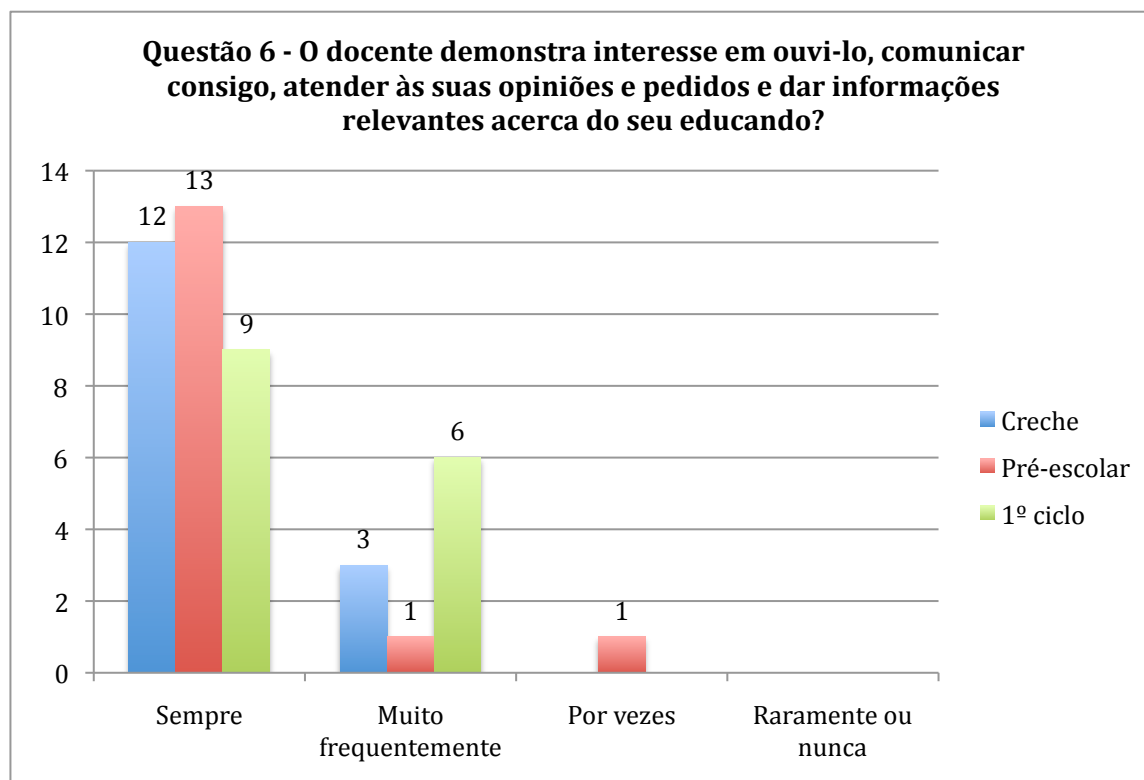


Figura 12:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 6	Sempre	12	13	9	34
	Muito frequentemente	3	1	6	10
	Por vezes	0	1	0	1
	Raramente ou nunca	0	0	0	0
	Totais	15	15	15	45

Figura 13:

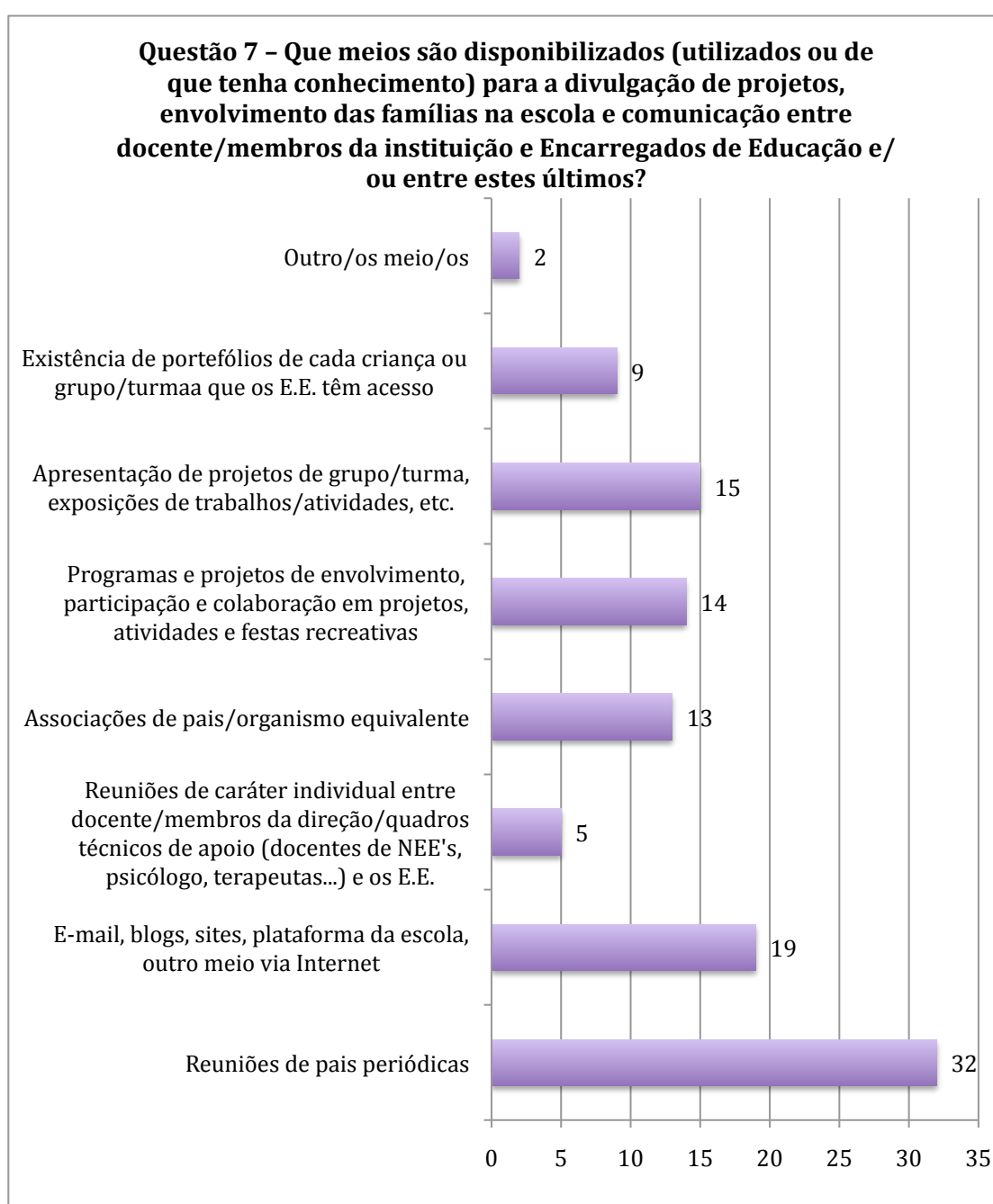


Figura 14:

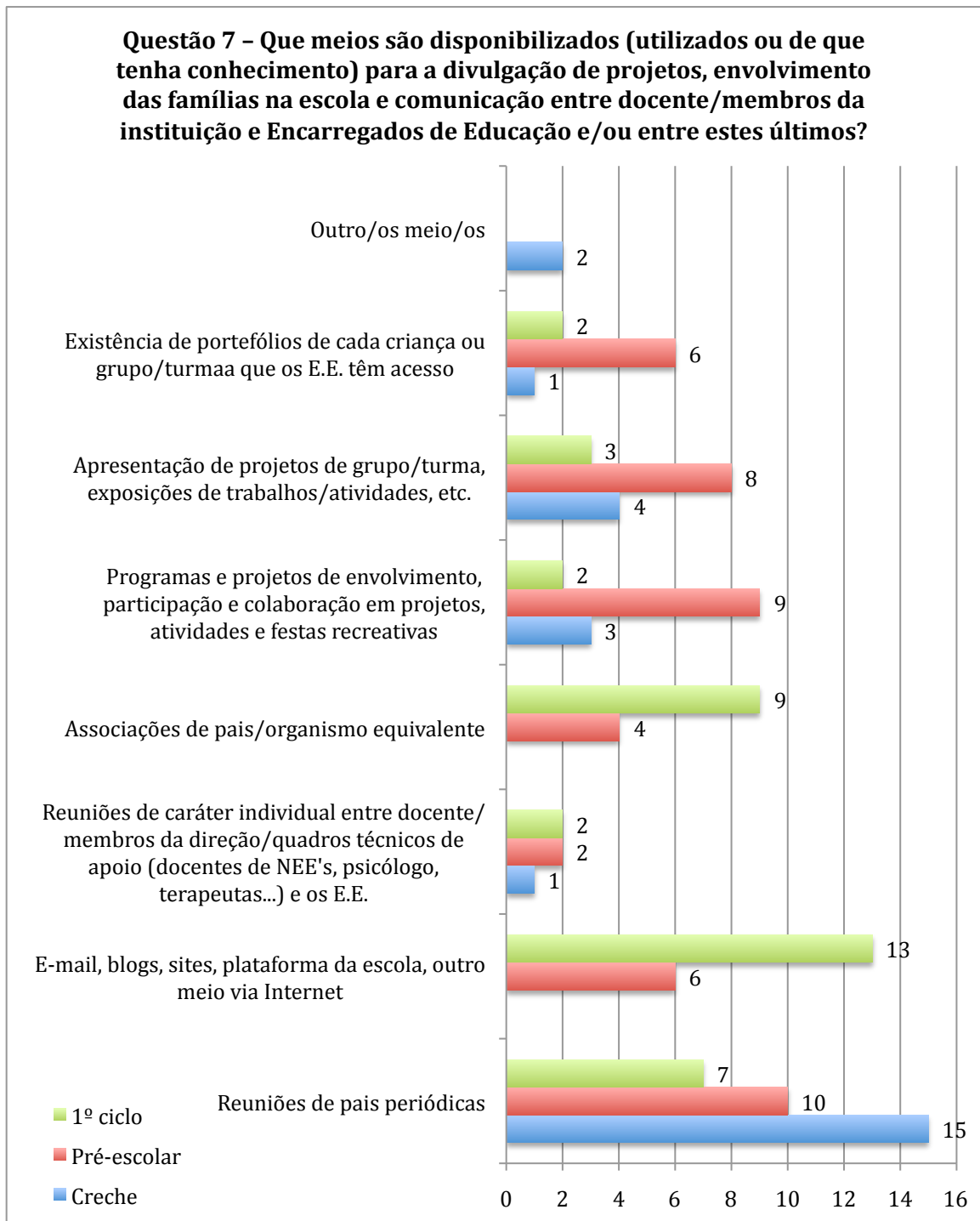


Figura 15:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 7	Reuniões de pais periódicas	15	10	7	32
	E-mail, blogs, sites, plataforma da escola, outro meio via Internet	0	6	13	19
	Reuniões de caráter individual entre docente/membros da direção/quadros técnicos de apoio (docentes de NEE's, psicólogo, terapeutas...) e os E.E.	1	2	2	5
	Associações de pais/organismo equivalente	0	4	9	13
	Programas e projetos de envolvimento, participação e colaboração em projetos, atividades e festas recreativas	3	9	2	14
	Apresentação de projetos de grupo/turma, exposições de trabalhos/atividades, etc.	4	8	3	15
	Existência de portefólios de cada criança ou grupo/turmaa que os E.E. têm acesso	1	6	2	9
	Outro/os meio/os	2	0	0	2
	Totais	26	45	38	109

Figura 16:

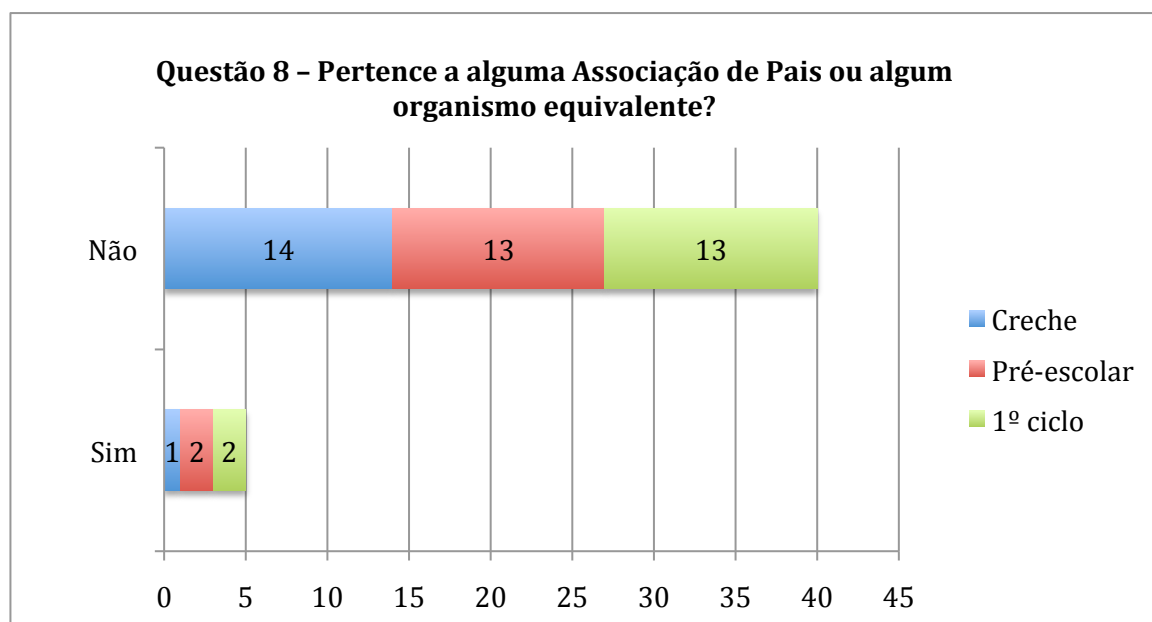


Figura 17:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 8	Sim	1	2	2	5
	Não	14	13	13	40
	Totais	15	15	15	45

Figura 18:

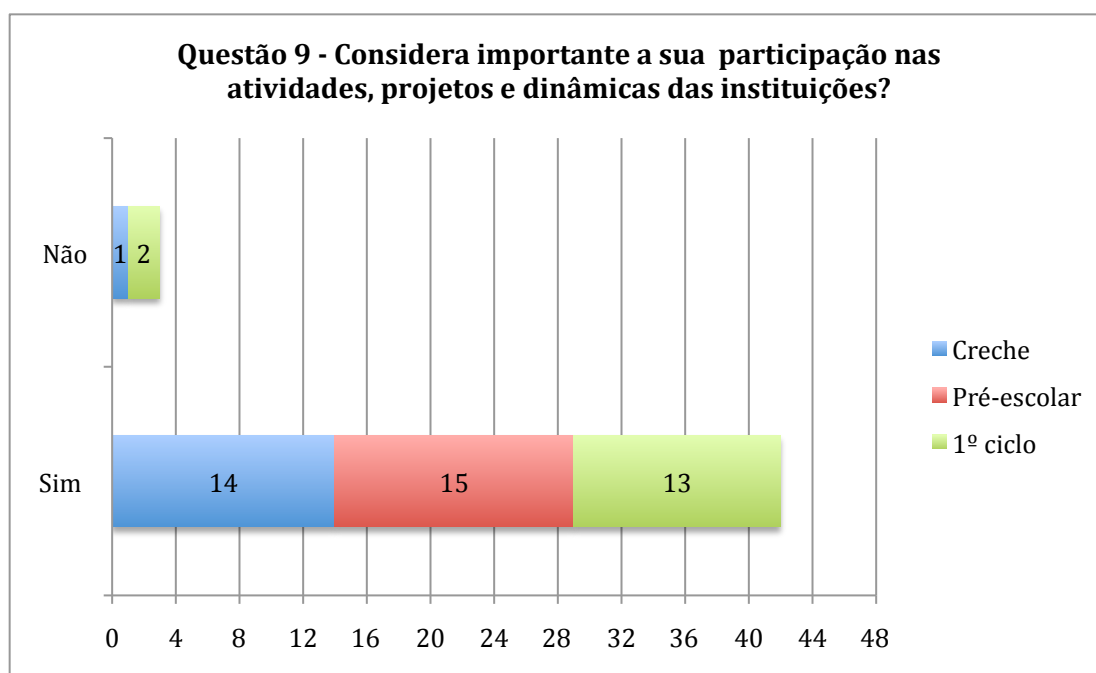


Figura 19:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 9	Sim	14	15	13	42
	Não	1	0	2	3
	Totais	15	15	15	45

Figura 20:

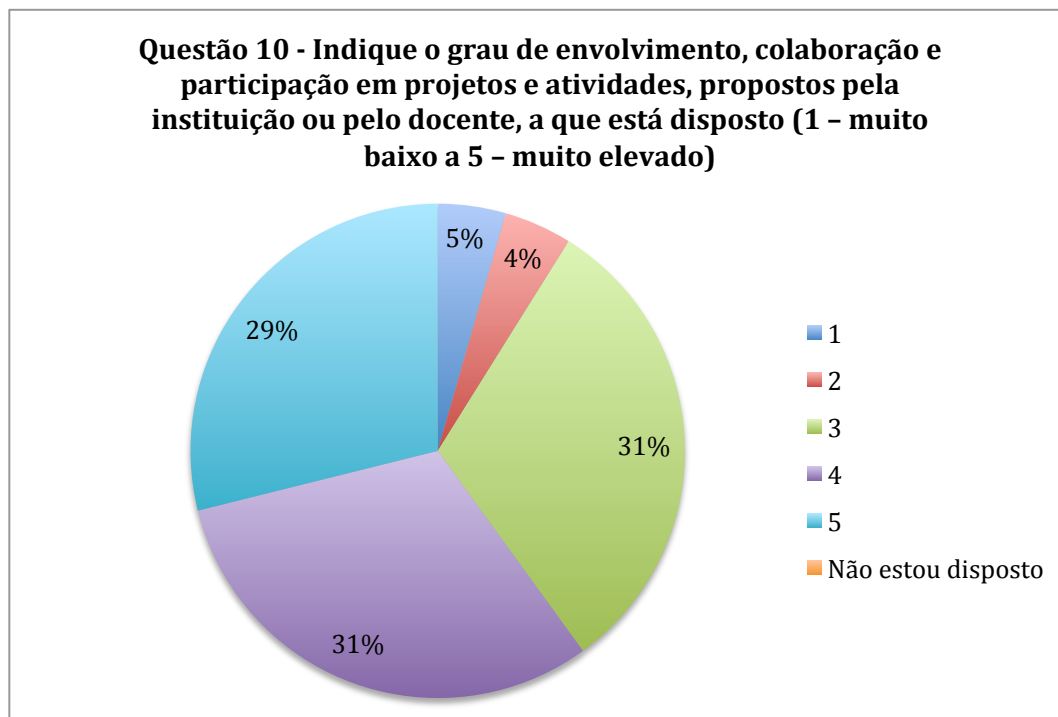


Figura 21:

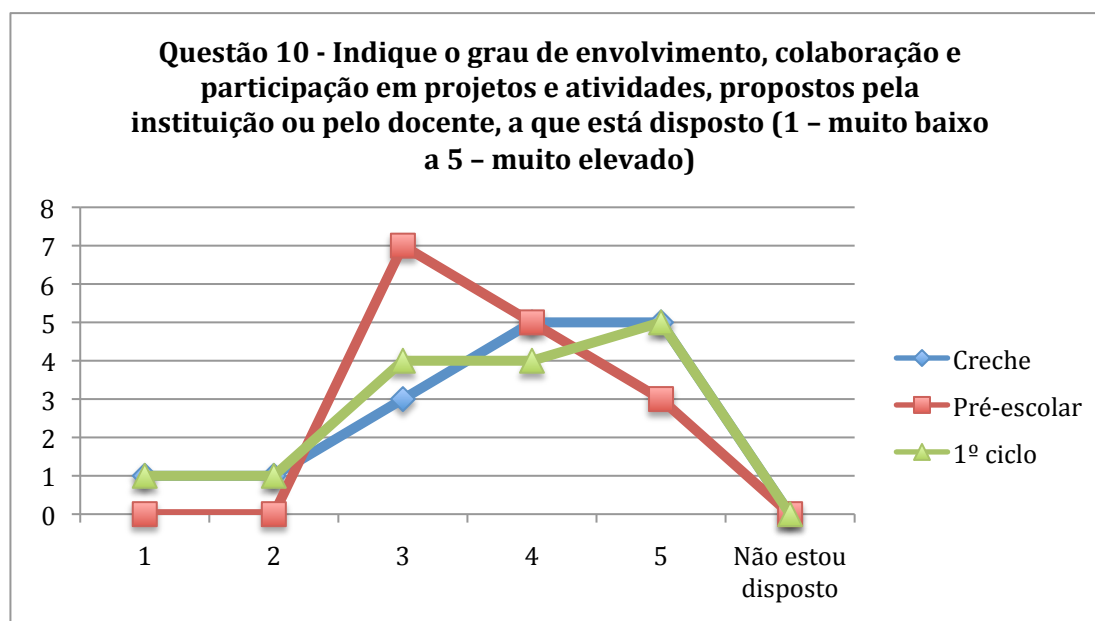


Figura 22:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 10	1	1	0	1	2
	2	1	0	1	2
	3	3	7	4	14
	4	5	5	4	14
	5	5	3	5	13
	Não estou disposto	0	0	0	0
	Totais	15	15	15	45

Figura 23:

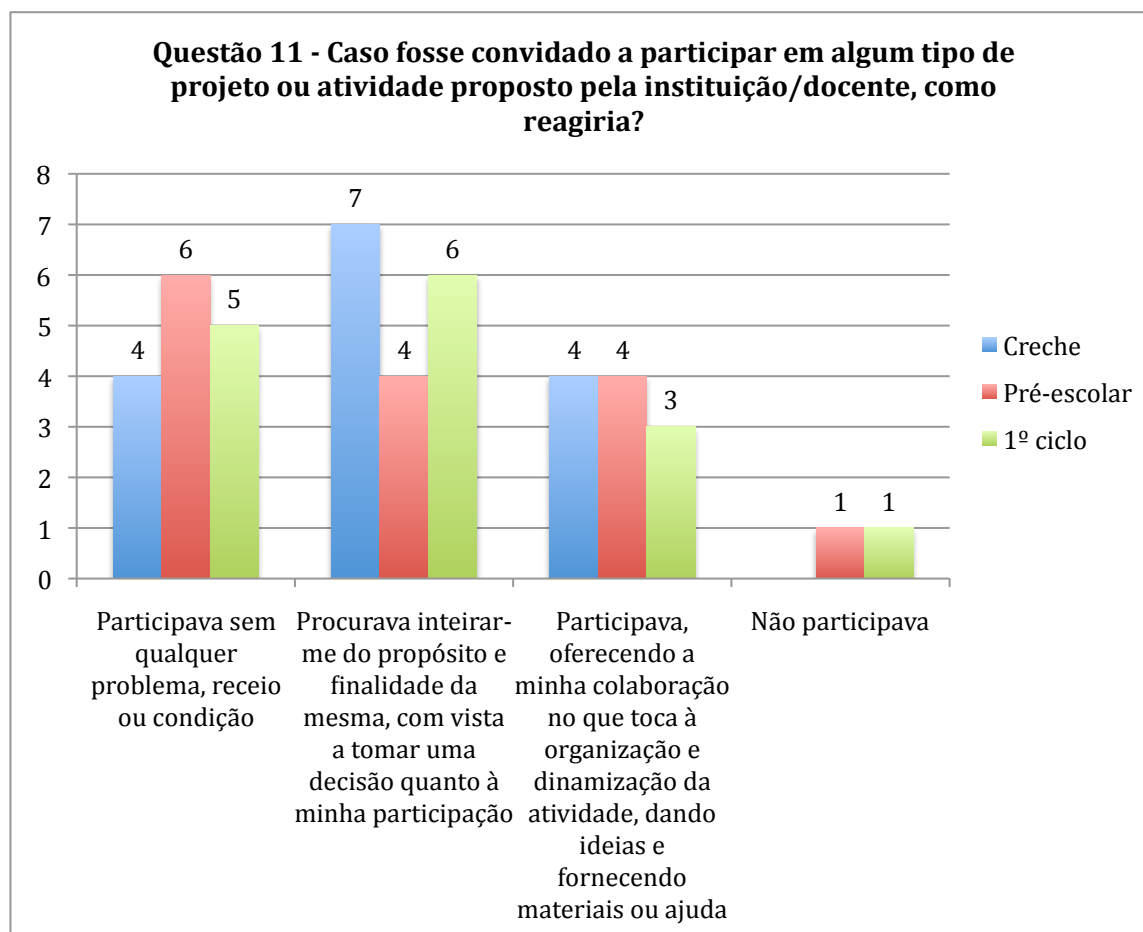


Figura 24:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 11	Participava sem qualquer problema, receio ou condição	4	6	5	15
	Procurava inteirar-me do propósito e finalidade da mesma, com vista a tomar uma decisão quanto à minha participação	7	4	6	17
	Participava, oferecendo a minha colaboração no que toca à organização e dinamização da atividade, dando ideias e fornecendo materiais ou ajuda	4	4	3	11
	Não participava	0	1	1	2
	Totais	15	15	15	45

Figura 25:

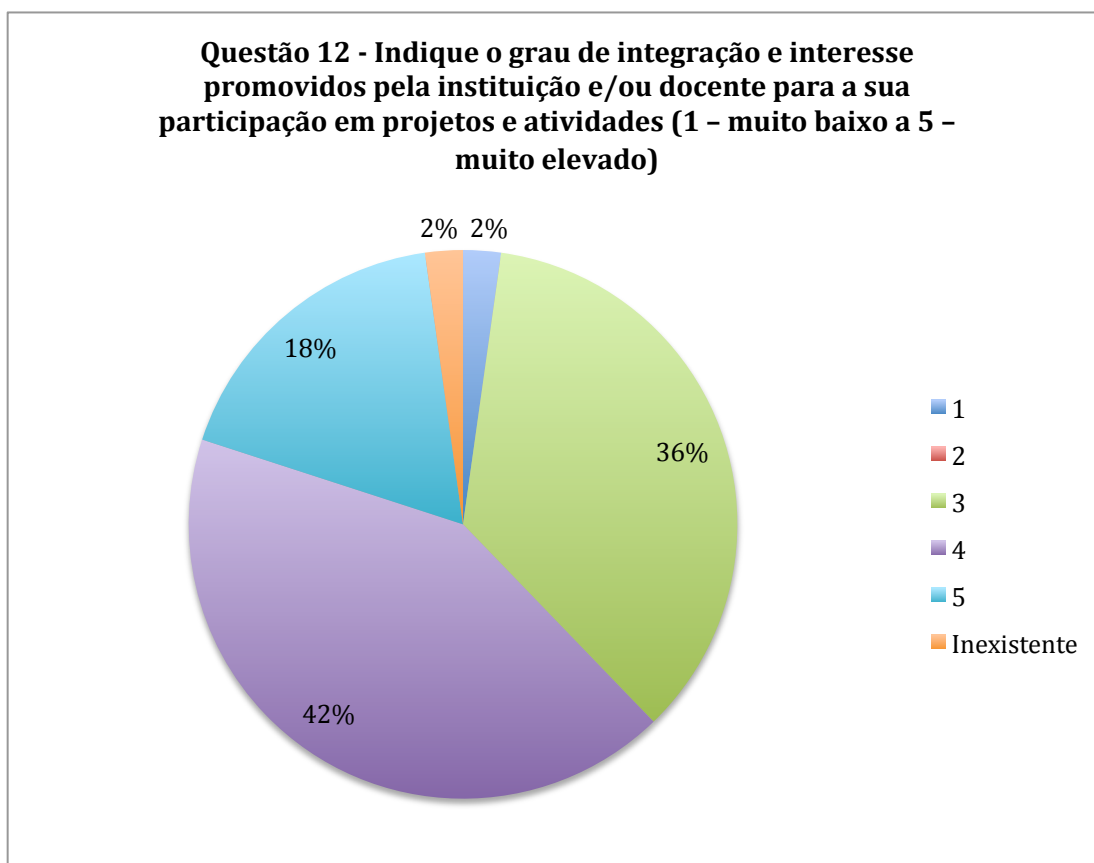


Figura 26:

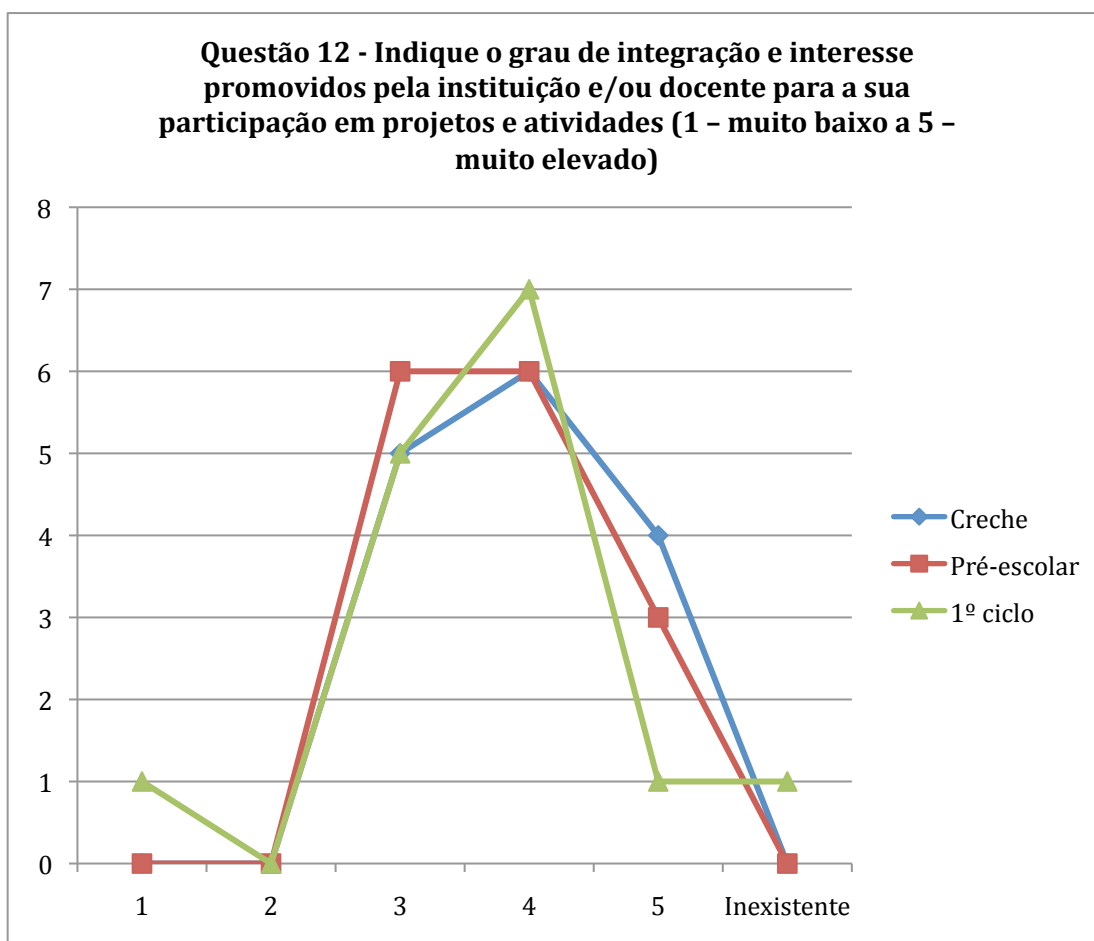


Figura 27:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 12	1	0	0	1	1
	2	0	0	0	0
	3	5	6	5	16
	4	6	6	7	19
	5	4	3	1	8
	Inexistente	0	0	1	1
	Totais	15	15	15	45

Figura 28:

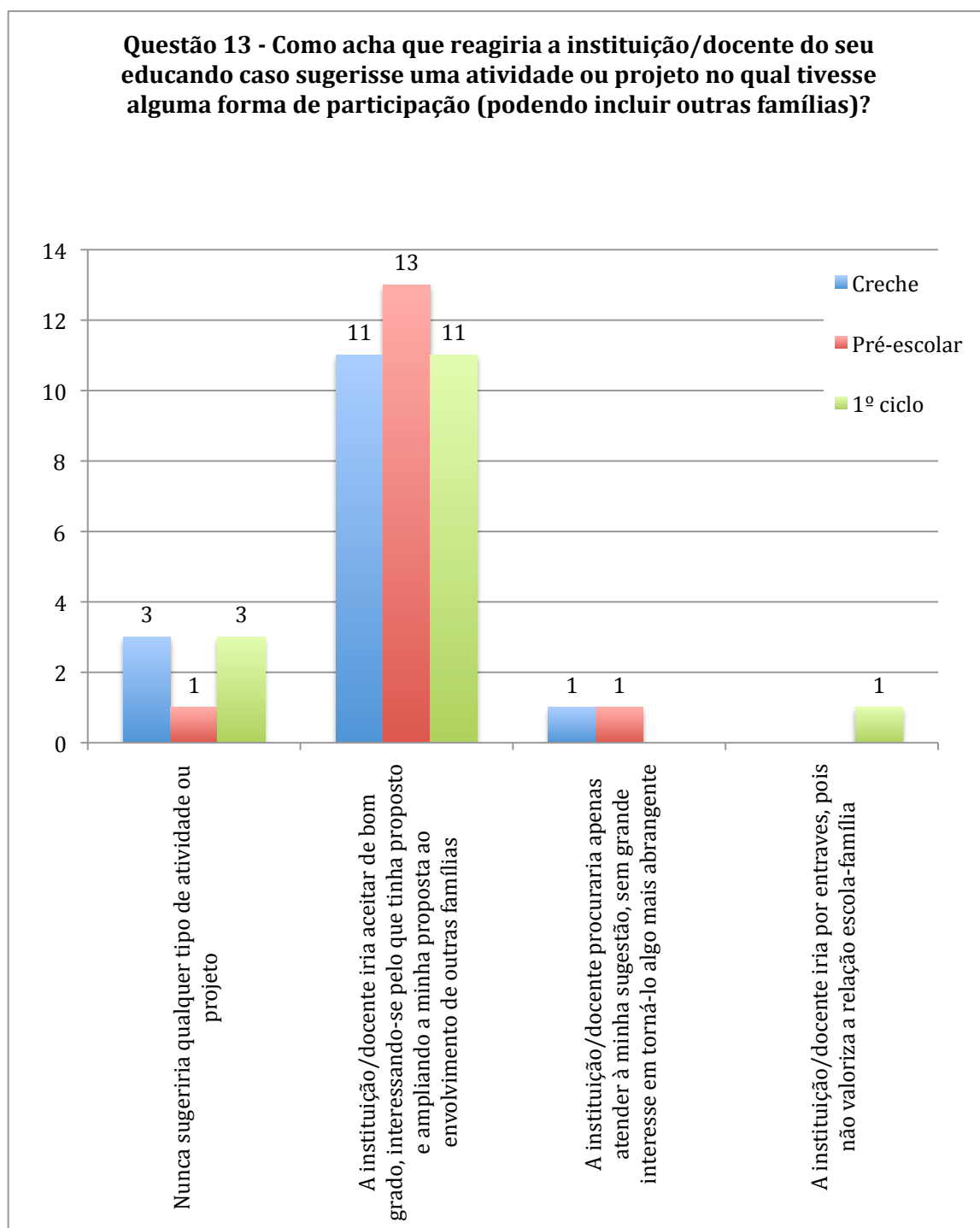


Figura 29:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 13	Nunca sugeriria qualquer tipo de atividade ou projeto	3	1	3	7
	A instituição/docente iria aceitar de bom grado, interessando-se pelo que tinha proposto e ampliando a minha proposta ao envolvimento de outras famílias	11	13	11	35
	A instituição/docente procuraria apenas atender à minha sugestão, sem grande interesse em torná-lo algo mais abrangente	1	1	0	2
	A instituição/docente iria por entraves, pois não valoriza a relação escola-família	0	0	1	1
	Totais	15	15	15	45

Figura 30:

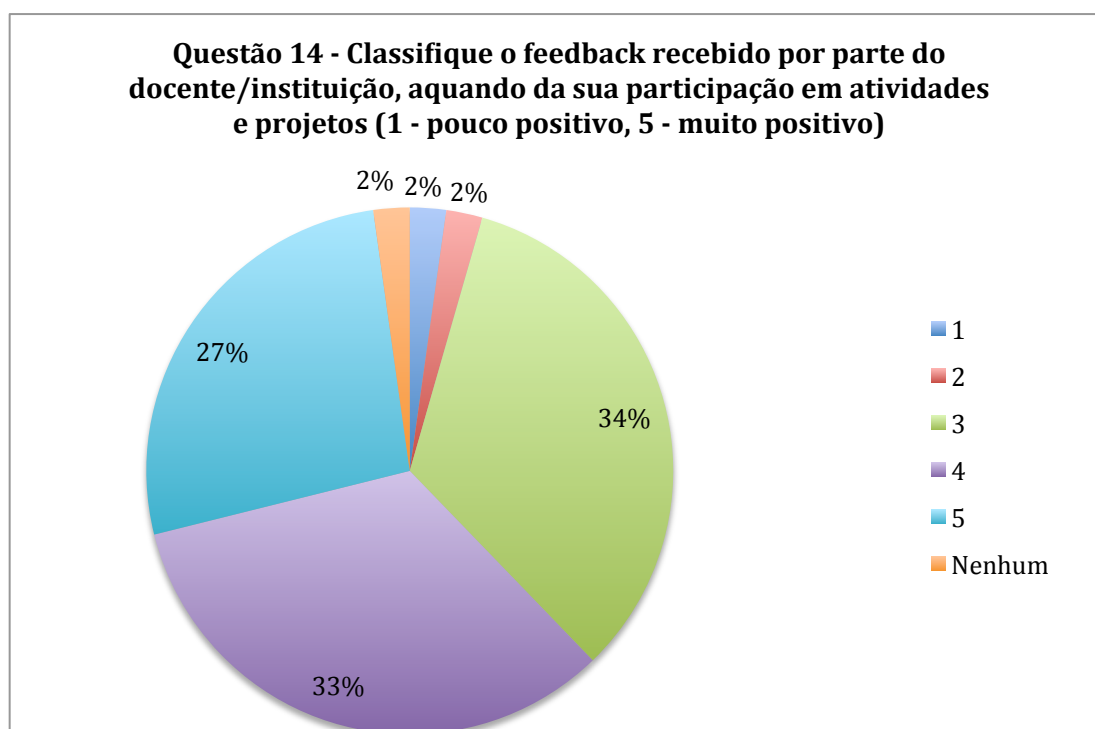


Figura 31:

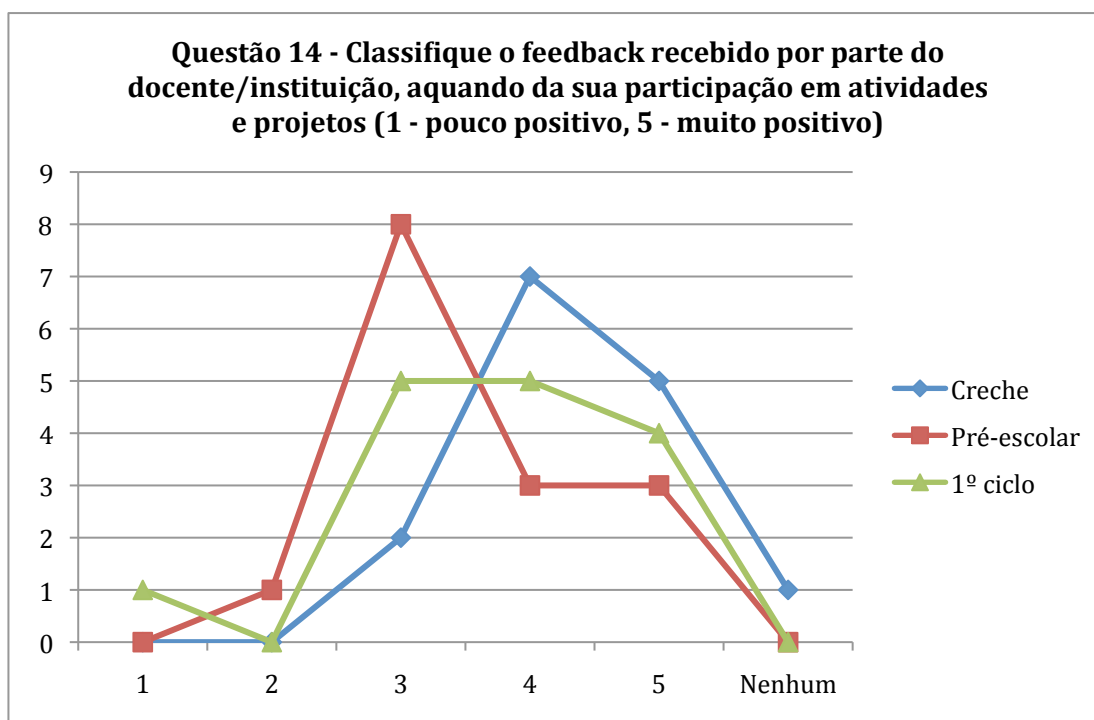


Figura 32:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 14	1	0	0	1	1
	2	0	1	0	1
	3	2	8	5	15
	4	7	3	5	15
	5	5	3	4	12
	Nenhum	1	0	0	1
	Totais	15	15	15	45

Figura 33:

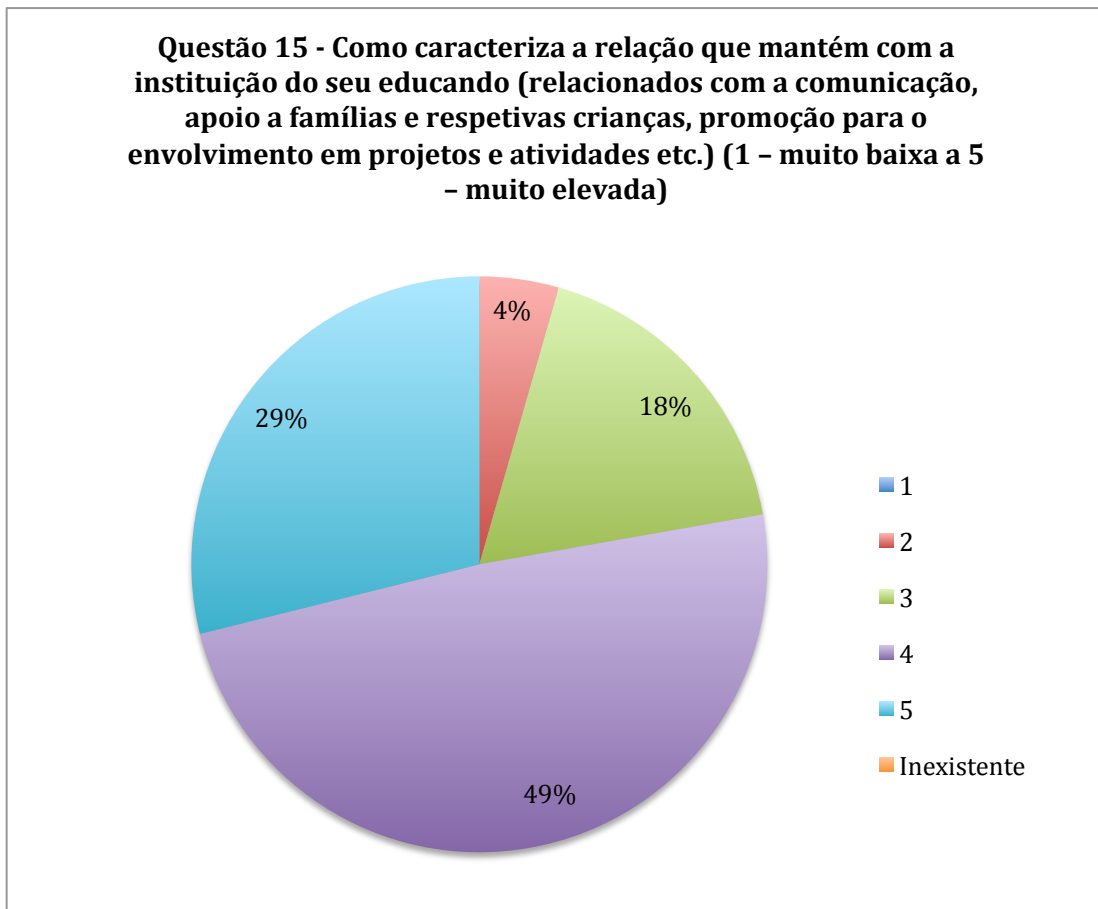


Figura 34:

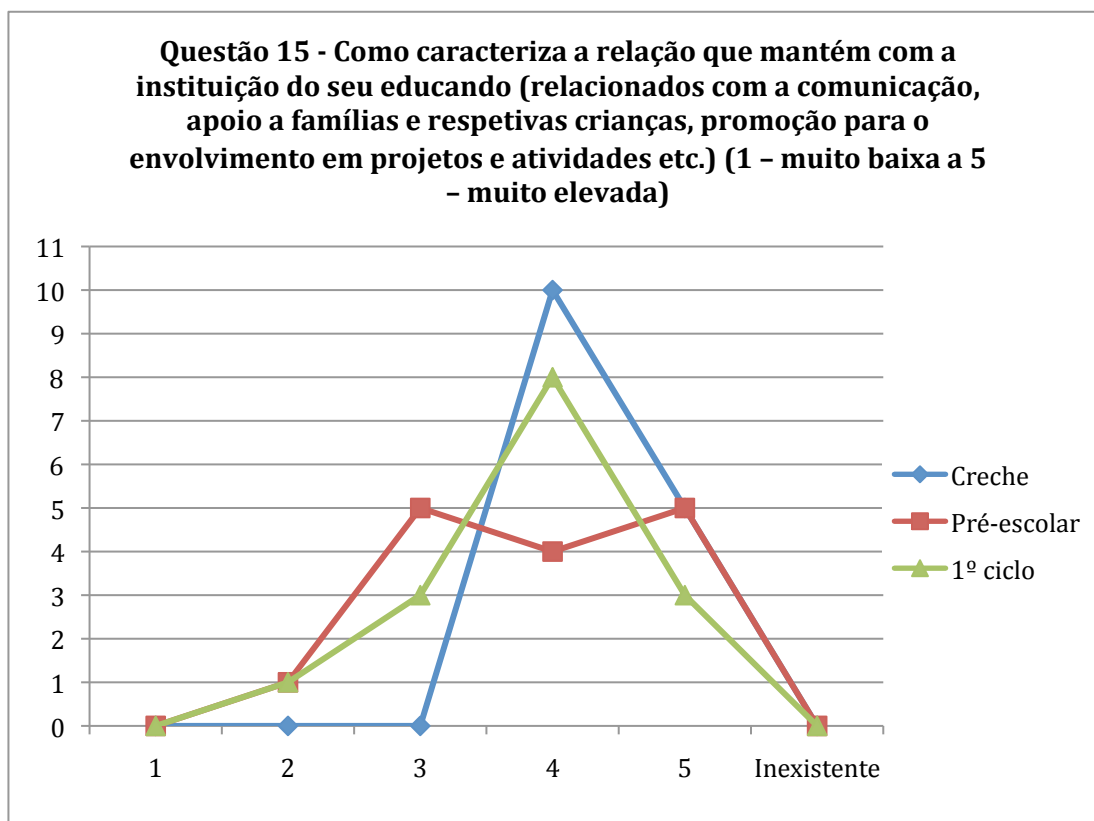


Figura 35:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 15	1	0	0	0	0
	2	0	1	1	2
	3	0	5	3	8
	4	10	4	8	22
	5	5	5	3	13
	Inexistente	0	0	0	0
	Totais	15	15	15	

Figura 36:

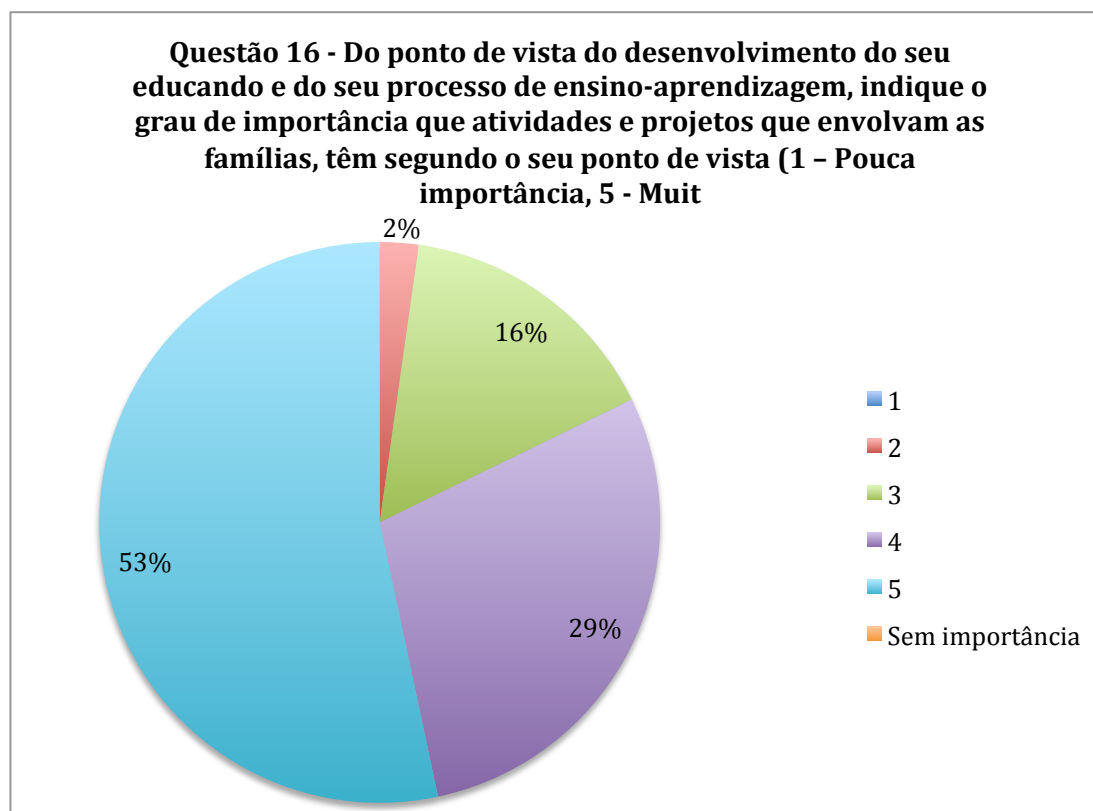


Figura 37:

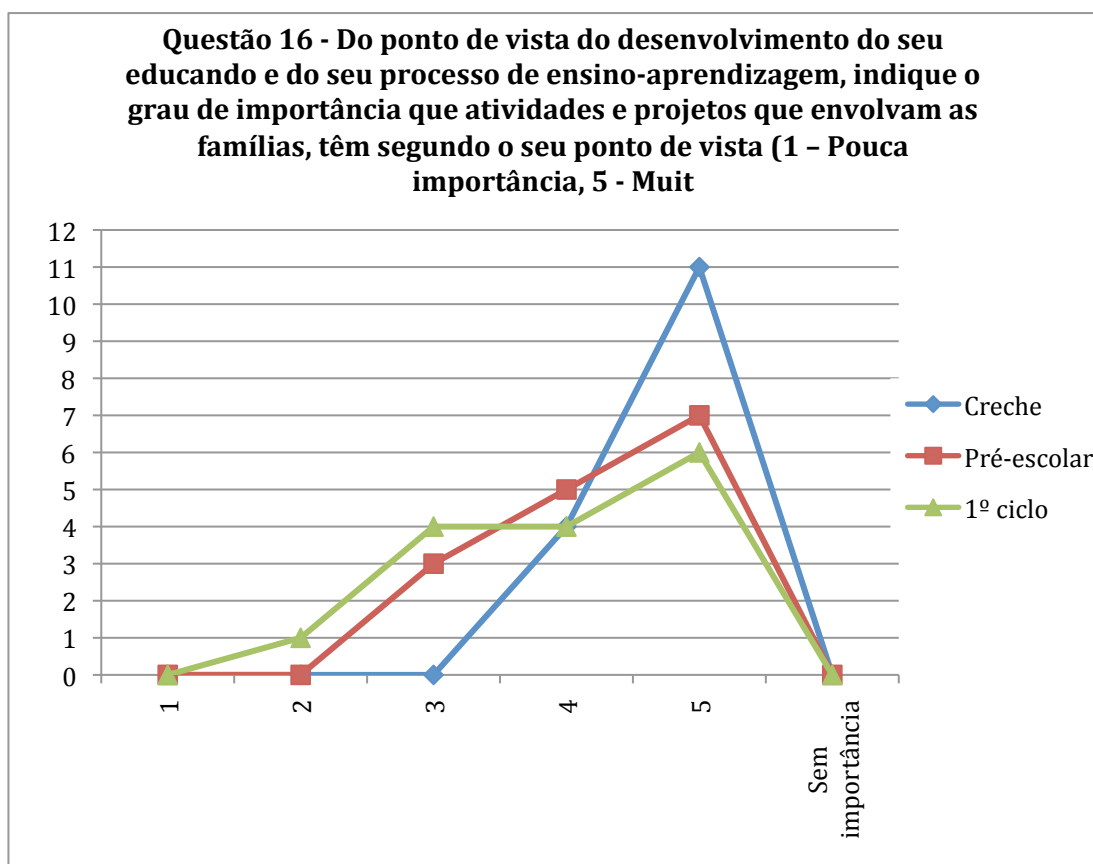


Figura 38:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 16	1	0	0	0	0
	2	0	0	1	1
	3	0	3	4	7
	4	4	5	4	13
	5	11	7	6	24
	Sem importância	0	0	0	0
	Totais	15	15	15	45

Figura 39:

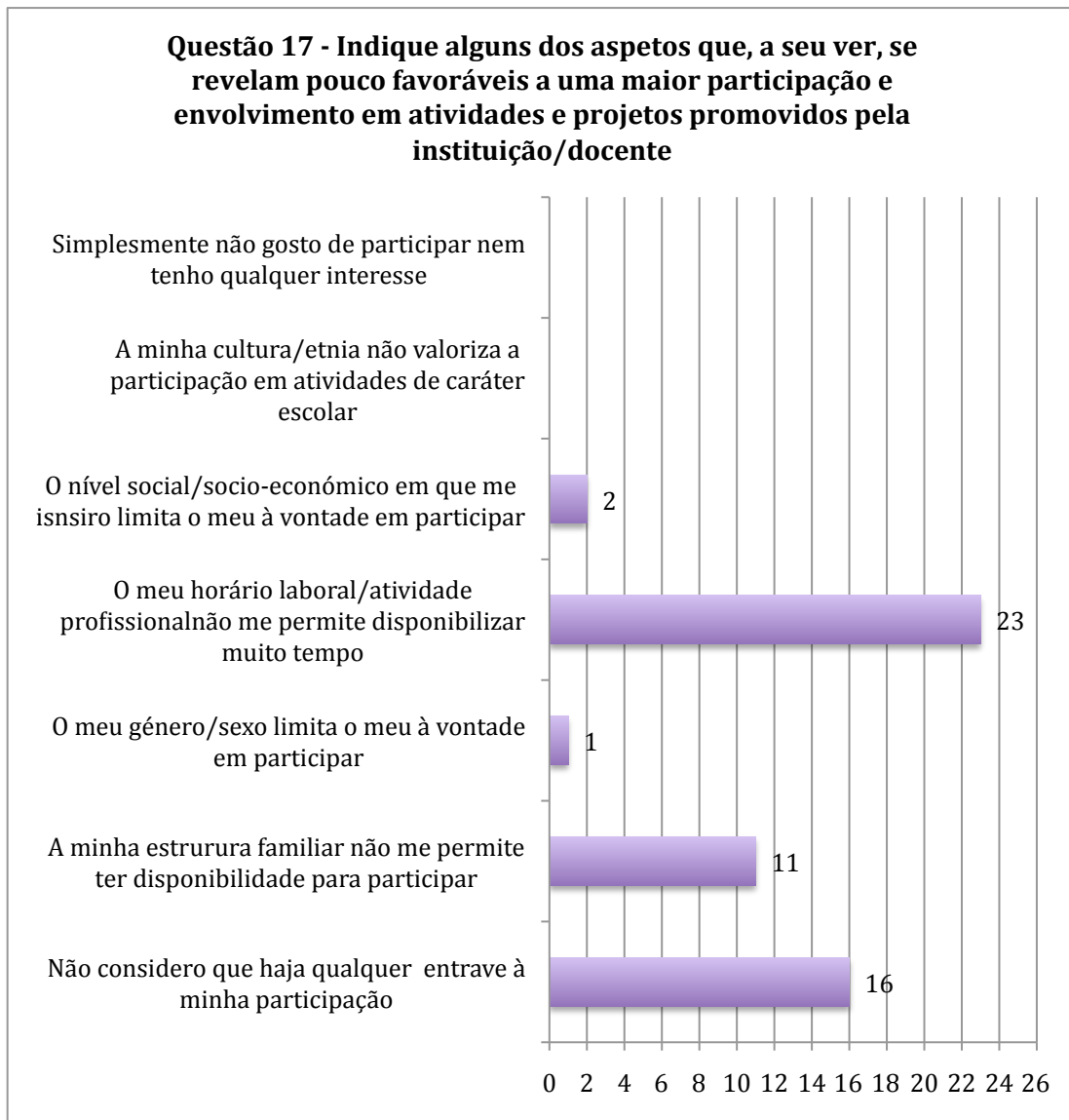


Figura 40:

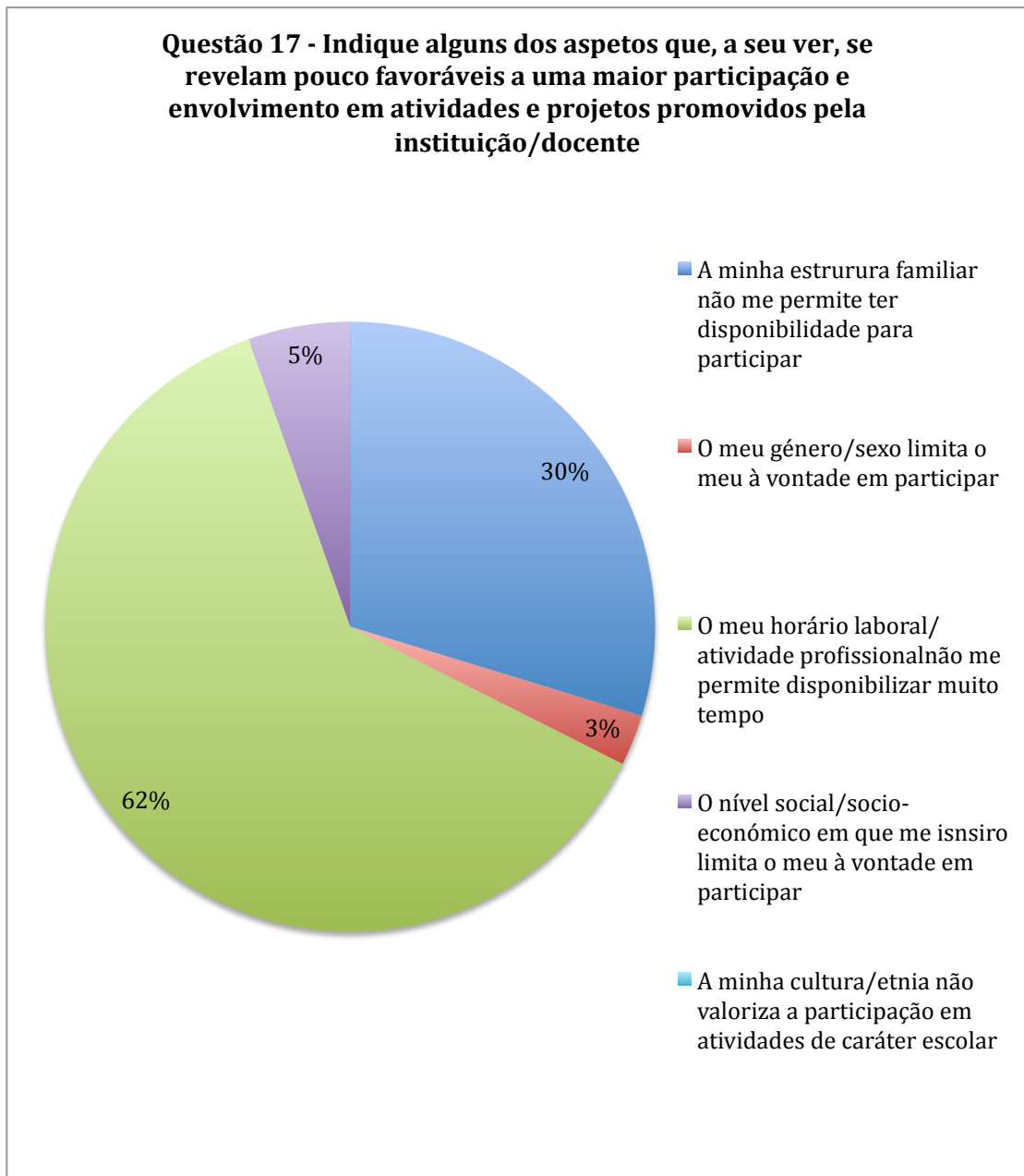


Figura 41:

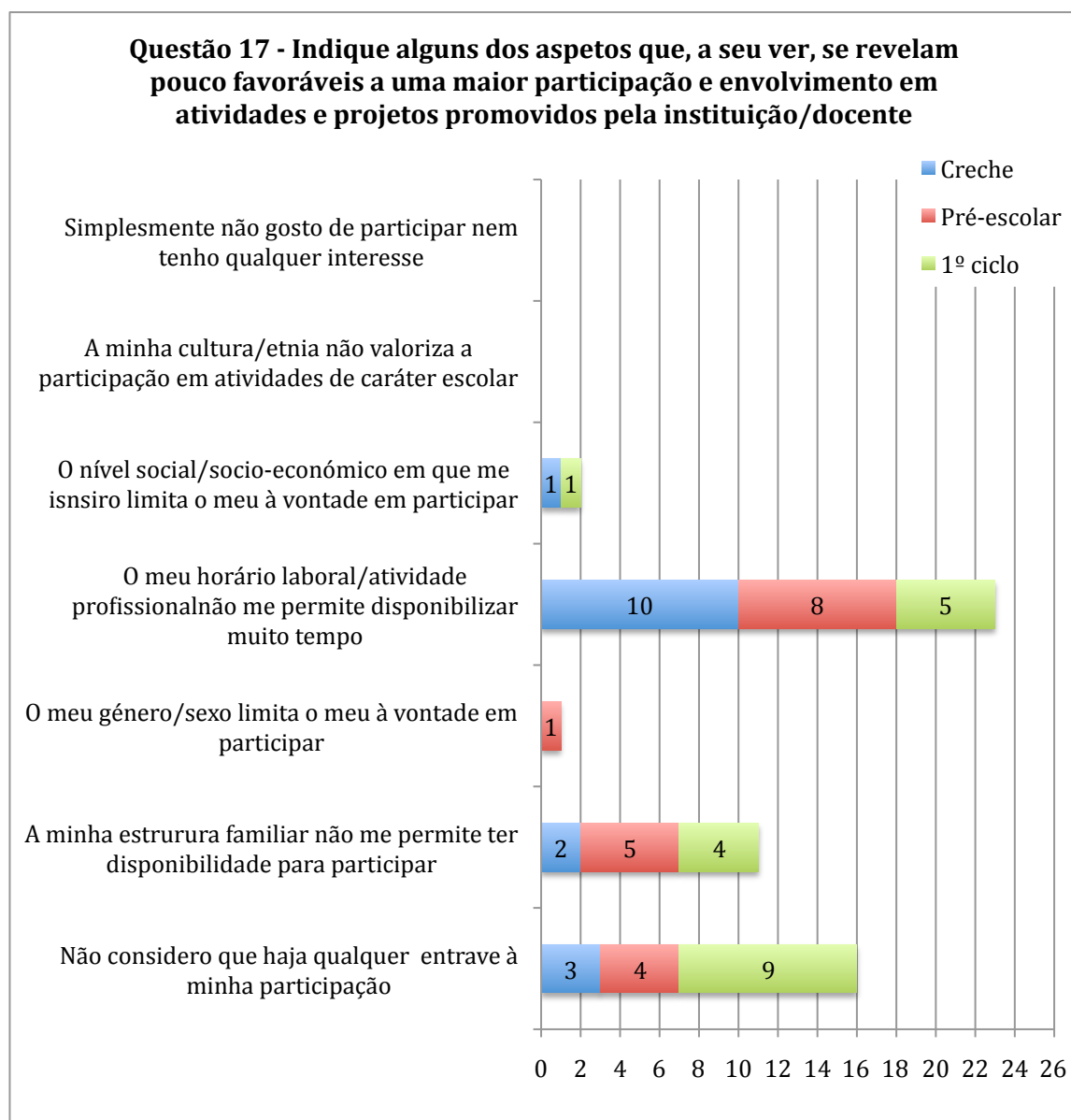


Figura 42:

		Creche	Pré-escolar	1º ciclo	Totais
Questão 17	Não considero que haja qualquer entrave à minha participação	3	4	9	16
	A minha estrutura familiar não me permite ter disponibilidade para participar	2	5	4	11
	O meu género/sexo limita o meu à vontade em participar	0	1	0	1
	O meu horário laboral/atividade profissional não me permite disponibilizar muito tempo	10	8	5	23
	O nível social/socio-económico em que me insiro limita o meu à vontade em participar	1	0	1	2
	A minha cultura/etnia não valoriza a participação em atividades de carácter escolar	0	0	0	0
	Simplesmente não gosto de participar nem tenho qualquer interesse	0	0	0	0
	Totais	16	18	19	