

Parceria Escola Família

Francisca Soares

N.º 24949

Orientador do RPES

Prof. Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial  
para a obtenção do grau de: Mestrado em Educação Pré-Escolar

2017-2018



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de **Lourdes Mata** apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em **Educação Pré-escolar** criado por Aviso n.º 11450/2015 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 195 de. 6- outubro 2015

<b>Índice Geral</b> .....	I-II
AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO .....	IV
ABSTRACT .....	V
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1-2
<b>CAPÍTULO I. Enquadramento Teórico</b> .....	3
1.1 O conceito de família: perspetiva histórica.....	3
1.2 O conceito de envolvimento parental.....	4
1.3 Modelos e Fatores Explicativos do Envolvimento Parental.....	6
1.3.1. Epstein .....	7
1.3.2. Hoover-Dempsey e Sandler.....	7
1.3.3. HighScope.....	8
1.4. Fatores que condicionam o envolvimento parental: crenças dos pais.....	9
<b>CAPÍTULO II:Características da Instituição em Geral e do</b>	
<b>Grupo em Particular</b> .....	10
2.1. Caracterização Geral da Instituição.....	10
2.1.1. Espaço físico.....	10
2.1.2. Projeto.....	10
2.2. Envolvimento escola família na Instituição.....	11
2.2.1. Comunicação .....	11
2.2.1.1. Comunicação à distância.....	12
2.2.1.2. Comunicação presencial.....	12
2.2.2. Participação .....	12
2.3. Caracterização específica do grupo em particular.....	13
2.3.1. Espaço físico .....	13
2.3.2. Recursos da sala.....	13
2.3.3. Projeto.....	13
2.4. Envolvimento das famílias do grupo .....	14
2.4.1. Comunicação.....	14
2.4.1.1. Comunicação à distância .....	14
2.4.1.2. Comunicação presencial.....	14
2.4.2. Participação.....	14

<b>CAPÍTULO III: Problemática e Objetivos do RPES</b> .....	16
<b>CAPÍTULO IV: Opções Metodológicas</b> .....	17
<b>CAPÍTULO V</b> .....	18
5.1. Sucessos alcançados .....	18
5.2. Reflexão sobre algumas estratégias usadas pela educadora para envolvimento das famílias .....	19-21
5.3. Dificuldades sentidas .....	22-29
<b>CAPÍTULO VI: Proposta de estratégias para a parceria escola família</b> .....	30-31
<b>Considerações Finais</b> .....	32
<b>Anexo</b> .....	32-36
<b>Referências bibliográficas</b> .....	37-40

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos o apoio, o cuidado, o interesse e o incentivo de todos os que foram acompanhando, direta e indiretamente, a realização deste trabalho: família, Congregação das Escravas da Santíssima Eucaristia e da Mãe de Deus, colegas, professores e amigos, sobretudo à minha amiga Ana Alexandra.

Deixamos uma palavra especial de apreço à orientadora deste relatório (RPES), a Professora Doutora Lourdes Mata, que esteve sempre disponível para nos receber e nos ajudar a superar os obstáculos com que nos íamos deparando.

O meu bem-haja a todos.

## RESUMO

A parceria escola família é apresentada neste relatório sob a ótica da importância do envolvimento parental com a escola para o desenvolvimento das crianças. De facto, na linha do que vários autores dizem, defendemos que esta parceria é um fator que não só melhora o interesse das crianças nos conteúdos trabalhados em contexto escolar, como também contribui para o equilíbrio e bem-estar psicológico das crianças, tornando-as mais autoconfiantes e mais capazes de interagir socialmente. A importância da família no crescimento das crianças reflete-se quer na felicidade demonstrada por aquelas quando veem os pais na escola, a realizar uma atividade, quer quando, em brincadeiras livres, reproduzem o quotidiano familiar.

A observação de atividades e a realização de entrevistas constituíram opções metodológicas fulcrais para conseguirmos pôr em prática os objetivos que, a partir das dificuldades sentidas na Instituição, estabelecemos neste trabalho: refletir sobre estratégias educativas; pôr em prática novas estratégias de parceria; levar a escola a casa.

**Palavra chave:** escola, família, parceria, comunicação, participação.

## **ABSTRACT**

The family school partnership is presented in this report under the view of the importance of parental involvement with the school for children's development. In fact, in the line with what many authors say, we argue that this partnership is a factor that not only improves children's interest in themes worked in school context, but also contributes to children's psychological balance and well-being, making them more self-confident and more capable of social interaction. The impact of family in the growth of children is reflected both in the happiness shown when they see their parents in school carrying out an activity, or when they reproduce the daily life of the family.

The observation of activities and the interviews were key methodological options to achieve the purposes that, forasmuch as the difficulties felt in the Institution, we established: first, to reflect on educational strategies; second, to implement new partnership strategies; third, to take the school home.

**Keywords:** school, family, partnership, communication, participation.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta do nosso interesse em aprofundar a importância da parceria escola família, que nos pareceu fundamental logo quando começamos a ter contacto com crianças do Pré-Escolar, ao longo dos estágios realizados. Vários autores têm estudado a problemática do envolvimento parental, chamando a atenção para a influência benéfica que esta tem sobre as aprendizagens da criança e sobre o seu equilíbrio. Ainda assim, parece-nos que continua a ser necessário que haja estudos que não só realcem as vantagens desse envolvimento, como também apresentem estratégias para diversificar a forma como o educador pode pôr em prática essa parceria.

Deste modo principiamos por apresentar, de forma sucinta, no capítulo I, em enquadramento teórico, alguma da bibliografia mais relevante, nacional e internacional, explicando ideias defendidas sobre esta temática por autores como Epstein (1995), Hohmann e Weikart (2011), Bandura (1996), Diogo (1998), Figueiredo (2010), Picanço (2012), Vasconcelos (2017). Os modelos e os fatores explicativos do envolvimento parental que expusemos, por nos parecerem mais pertinentes para a nossa exposição, foram os de Epstein, Hoover-Dempsey e Sandler e HighScope. No entanto, outros há, nomeadamente o Movimento Escola Moderna que também poderiam ter merecido a nossa atenção.

No capítulo II apresentámos a Instituição em que realizámos este estágio e descrevemos as características do grupo com que trabalhamos. Partimos do geral para o particular, procurando seguir a mesma linha de pensamento: o espaço físico, a comunicação e a participação entre os núcleos escola e família.

No capítulo III expusemos algumas questões de investigação sendo nosso propósito apontar certas dificuldades, que nos mereceram reflexão no capítulo V, e que originaram os nossos objetivos.: refletir sobre a forma como as estratégias educativas implementadas pela educadora ajudaram à cooperação entre escola e família (capítulo IV); desenvolver atividades fora do projeto da instituição que ajudem a parceria (capítulo V); levar os pais a conhecer o trabalho desenvolvido pelos filhos na escola (capítulo V).

No capítulo IV apresentamos as nossas opções metodológicas: a observação de algumas estratégias implementadas pela educadora no sentido do envolvimento escola família e realização de entrevistas, cujos resultados analisamos no capítulo seguinte. Estas entrevistas estão descritas em Anexo. A observação das estratégias da educadora refletem a aplicação, por

nós feita, da investigação qualitativa preconizada por Bogdan e Biklen (1994), que defendem a opção pelo ambiente natural como fonte direta para constituir os dados. Com as entrevistas procurámos perceber qual a opinião dos diferentes agentes do processo educativo sobre a relevância do envolvimento escola família. Assim, entrevistámos as crianças da sala e as suas famílias, tanto quanto nos foi possível. Na verdade, as crianças foram entrevistadas na totalidade, mas o mesmo não conseguimos com as famílias. Além disso, entrevistámos as educadoras da instituição na sua totalidade. Optámos por realizar entrevistas, porque assim os entrevistados podiam expressar mais livre e longamente as suas opiniões. No entanto, reduzimos a determinados *itens* as respostas, de forma a trabalhar os dados mais facilmente.

No capítulo V, numa primeira parte, analisámos os sucessos alcançados pela educadora, entre os quais incluímos a reflexão sobre as estratégias que esta usou para trazer os pais à escola. Depois comentamos as dificuldades sentidas na sala, apontadas no capítulo III.

No último capítulo fazemos uma sugestão prática que visa mostrar como é possível diversificar as estratégias de envolvimento das famílias na escola. De facto, a nossa proposta que intitulámos Caderno Tesouro do Dia resultou da reflexão que fizemos sobre esta problemática, para a qual foram fundamentais os vários estudiosos citados ao longo deste trabalho, bem como a observação em sala do que ia sendo feito pela educadora e ainda as opiniões dos agentes educativos expressas em entrevistas.

Terminamos com algumas considerações, em que destacamos aquilo que pode ser o nosso ínfimo contributo para implementar o envolvimento parental na relação escola família.

# CAPÍTULO I

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo falaremos sobre o conceito e os modelos de envolvimento parental, refletindo também sobre a alteração do conceito de família na sociedade atual. Os fatores que condicionam a cooperação dos pais levar-nos-ão a expor as crenças e expectativas dos pais relativamente à aprendizagem e desenvolvimento das crianças

### **1.1. O conceito de família: perspetiva histórica**

É imprescindível, para abordar o envolvimento parental, entender que o conceito de família no século XXI sofreu profundas transformações. Vários fatores levaram a esta alteração que começou com a Revolução Industrial, no século XIX. Nesta altura a mulher, das classes sociais mais baixas, começou a trabalhar em fábricas várias horas por dia, deixando os trabalhos domésticos e agrícolas com que antes se ocupava. Ainda em finais de oitocentos, princípios de novecentos, as mulheres ocidentais reivindicaram vários direitos que lhes eram recusados, como o direito ao voto e à participação política. As alterações do estatuto da mulher na sociedade começaram nesta altura e foram acontecendo gradualmente<sup>1</sup>. O sexo feminino tem alcançado no Ocidente um estatuto mais igualitário, em relação ao do homem, muito embora ainda se verifiquem discriminações. Mas hoje são raras as famílias em que a mulher-mãe não trabalha fora de casa.

Todos estes factores históricos foram, portanto, introduzindo mudanças no conceito de família. Por um lado, a família ficou mais pequena, reduzida aos parentes mais próximos, em resultado das migrações; por outro lado, a mãe começou a trabalhar fora de casa, em resultado de um reconhecimento de igualdade de género. Picanço (2012) aponta alguns fatores que alteraram o conceito de família: a urbanização, a emancipação da mulher, o adiamento do casamento e do primeiro filho, a maior esperança de vida e o maior número de divórcios. Loureiro (2017) fala da existência de famílias monoparentais. Figueiredo (2010) enumera vários fatores que levaram à redução do conceito de família, com a alteração inevitável do conceito de educação de infância.

Diz Diogo (1998) que a família hoje é “um sistema complexo de múltiplos processos interativos” (p.38) em articulação com o ambiente em que se integra. Nesta interação são relevantes os elementos que coabitam efetivamente com a criança, pois é entre estes que há uma partilha profunda de valores e de afetos:

---

<sup>1</sup> Cf. Perrot, Duby e Fraisse (1994) e Thébaud, Perrot e Duby (1995).

“... sempre que utilizamos a palavra família estamos a referir-nos ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças e jovens no seu espaço casa” (Diogo, 1998, p.39)

Assim, o conceito de família hoje abrange também os novos casamentos, a monoparentalidade e outras situações que têm alterado o conceito de família. Não houve apenas maior circunscrição dos elementos parentais, da família mais alargada para o núcleo base (pai e mãe), como também tem havido alterações sociais e culturais conducentes a uma vivência da infância diferente. E a escola não pode ignorar essas diferenças.

## **1.2. O conceito de envolvimento parental**

Hoje todos os autores são unânimes quanto à importância de envolver as famílias na escola, com vista a um crescimento harmonioso das crianças. Almeida (2014) fala da relação escola família como essencial para o desenvolvimento da criança. Segundo Silva (1997) há que “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p 22).

A família é o alicerce da educação da criança, na medida em que é no seu seio que esta sente segurança e confiança e é da família que partem os primeiros ensinamentos. A criança manifesta-se com naturalidade e espontaneidade no ambiente familiar, imitando o que vê. Está, portanto, receptiva a receber as aprendizagens na sua envolvimento quotidiana.

Assim, a aprendizagem da criança principia antes da entrada na escola; Almeida (2014) refere Vigotsky para realçar esta ideia. Na verdade, a criança logo que nasce interioriza valores morais, crenças e ideias por influência da família. Dizem Abel, Correia e Dias. (2016):

“O contexto familiar constitui a primeira instância educativa da criança, sendo neste contexto que vai despertando para a vida, interiorizando atitudes e valores e, de forma espontânea, desenvolvendo o processo de transferência de conhecimentos, de tradições e costumes que compõem o seu património cultural” (p. 74).

Diz Picanço (2012), nesta linha de ideias, que “os pais são os primeiros educadores” (p. 35) e explica Figueiredo (2010) que a criança começa a socializar-se no seio familiar. As famílias são, portanto, o alicerce dos valores educativos transmitidos.

Pensar na influência educacional da família é pensar na forma de envolver os pais com a escola. Almeida explica (2014), precisamente, que a escola tem de “incentivar e criar oportunidades

para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno” (p.18).

O conceito de envolvimento parental é muito lato, visto que abrange o comportamento dos pais em ambiente familiar, em ambiente escolar e as ideias que aqueles possam ter relativamente ao sucesso escolar dos filhos. Na verdade, os conceitos mentais dos pais a este respeito condicionam o seu envolvimento com a escola. Referimo-nos às expectativas predefinidas relativamente ao êxito das crianças nas suas aprendizagens, mencionadas por Silva (2011).

Deste modo, podemos situar o envolvimento parental em duas áreas: a escola e a casa (Silva, 2011). No primeiro espaço, a iniciativa do envolvimento cabe à escola; no segundo cabe quer aos pais quer à escola. De facto, enriquecer as aprendizagens da escola em casa numa linha de continuidade, através da proposta de desafios, é uma forma de participação que depende dos pais que aderem às propostas e da escola que as sugere. A valorização das aprendizagens em contexto familiar é fundamental. Para Picanço (2012) é mesmo a melhor forma de colaboração:

“Neste sentido, parece-nos, também, que a melhor colaboração entre a família e a escola é precisamente veicular à criança confiança acerca da escolarização e ocorrências escolares, suportando e apoiando os anseios da criança e guardando para local próprio reações relativas à própria escola” (p. 43).

Como refere Fernandes (2001) quando a comunicação entre escola e família é boa cria-se um clima de confiança e de cooperação que ajuda os pais a compreender melhor “as políticas da escola e a ação do educador”, permitindo acompanhar “melhor os progressos da criança” (p 28).

Para chegar às famílias é importante que o educador use uma linguagem acessível e estratégias informais de comunicação (Marques, 2001), além das mais formais. Dinamismo, capacidade de comunicar, espírito crítico, eficácia, criatividade são atributos que devem caracterizar o educador, como defende Picanço (2012). Além disso, o educador deve procurar conhecer o meio familiar em que a criança cresce. Como explicam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador, ao implementar atividades, vai ganhando um melhor conhecimento da família da criança:

Neste envolvimento o educador tem de ter presente que todos os elementos do grupo com que trabalha são diferentes e iguais: diferentes pela sua singularidade e iguais pelo direito que têm às mesmas oportunidades. As diferenças culturais que possam existir entre as famílias das crianças que constituem o grupo podem levar a singularidades na forma de estar, de agir e até

de aprender. O educador tem de lidar com estas diferenças, consciente de que, como propõe Picanço (2012), a educação deve ser multicultural e intercultural.

Para que o educador consiga acompanhar cada criança deve refletir sobre os progressos que esta vai fazendo, sabendo que são vários os intervenientes no processo educativo e vários são também os seus valores. Dizem a este propósito Silva. et al. (2016):

“Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (p 15).

Esta união entre educador e família cria na criança maior interesse pelos conteúdos trabalhados na Escola e gera especial autoconfiança, da qual depende a perceção, progressivamente adquirida, de que “é um elemento importante” na vida da comunidade, como diz Vasconcelos, (2017, p.112). Dessa parceria, indispensável para um desenvolvimento equilibrado, resulta a formação de bons cidadãos, com um papel ativo na sociedade. Além disso, aquela contribui ainda para o bem-estar interior da criança, já que, como diz Marques (2001). “a finalidade última da educação é ajudar a pessoa a ser feliz” (P.75)

Os atores ou agentes do processo educativo são, portanto, vários, como explica Silva. (2011): pais, educadores, crianças e comunidade. Abel.et.al (2016) atribuem à criança um papel ativo na sua educação.

### **1.3. Modelos e Fatores Explicativos do Envolvimento Parental**

Diversos autores refletem sobre a questão do envolvimento parental. Historicamente família e escola foram vistas como realidades separadas que só interagem em situações problemáticas, como explica Diogo (1998), evocando os modelos de Waller (1932) de Parson (1959); mais tarde, responsabilizou-se a família apenas até à entrada da criança na escola (Piaget e Inhelder, 1969). Atualmente fala-se de uma partilha de responsabilidades, *overlapping*, modelos de Epstein (1987, 1992) e Davies, Burch e Johnson, 1992. Estamos na era das realidades sobrepostas: família, escola e comunidade:

“O modelo reconhece, assim, que a interação que existe entre as principais instituições de socialização dos jovens e a evolução na aquisição de *skills* é uma base importante para estudar as conexões favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças” (Diogo, 1998, p.78)

Em geral, como diz Silva (2011), remetendo para Gronick, Benjet, Kurowski e Apostoloris (1997), Fan Cheng (2001) e Sheldon (2002), os estudiosos entendem o conceito de envolvimento parental de forma multidimensional, pois associam-no a diversos domínios sociais, culturais, pessoais, profissionais. Os modelos que destacamos são os de Epstein (1995) e os de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) e o modelo curricular HighScope.

### **1.3.1. Epstein**

O modelo de Epstein (1995) defende que escola, família e comunidade têm uma esfera de atuação que se sobrepõe. Este é um modelo dinâmico que considera seis tipos de envolvimento. No primeiro referem-se as obrigações de as famílias satisfazerem as necessidades básicas das crianças, no âmbito da saúde, alimentação, educação, higiene. No que diz respeito à educação, fala-se da importância de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem. O segundo tipo de envolvimento remete para as obrigações de a escola informar as famílias do plano curricular e dos progressos de cada criança. Fazem parte do terceiro tipo o envolvimento das famílias em atividades realizadas na escola e, em particular, na sala de aula. O quarto tipo diz respeito ao incentivo que as famílias devem dar em casa ao que as crianças aprendem na escola. Para isso as famílias devem pensar em atividades de enriquecimento cultural e acompanhar as aprendizagens em casa. Constitui o quinto tipo de envolvimento a participação dos pais nas decisões e na gestão da escola e nos contactos com a comunidade. Neste caso devem estar representados nos órgãos conselheiros e de gestão, além de poderem ter um papel ativo na colaboração da escola com a comunidade. Por fim, o sexto tipo refere-se às práticas de colaboração entre escola e parceiros comunitários; trata-se de ajudar a integrar as crianças e as suas famílias na comunidade, no âmbito de programas de diferente natureza: culturais, de saúde, ou outra.

### **1.3.2. Hoover-Dempsey e Sandler**

Este modelo, explicado por Silva (2011), baseia-se em variantes psicológicas que derivam da convicção que os pais têm sobre a importância do seu envolvimento com a escola. Consideram os autores que existem cinco níveis de envolvimento: o primeiro é a percepção da autoeficácia para auxiliar os filhos (os pais atribuem uma relevância ao seu envolvimento e por isso respondem de imediato às solicitações da escola e das crianças). O segundo diz respeito a fatores contextuais, como o tempo disponível para prestar essa ajuda e a própria energia sentida. O terceiro e quarto níveis são os mecanismos de envolvimento, estratégias dos pais e as expectativas da escola. Por fim, temos os resultados obtidos pelos alunos cujos pais se

envolveram na sua aprendizagem escolar. Os três constructos deste modelo são, como explica Silva (2011) as “crenças motivacionais, a perceção das solicitações dos outros e as variáveis contextuais” (p.20). Este envolvimento diminui à medida que a criança cresce, ou seja, nos níveis de escolaridade mais avançados, a ideia que os pais têm da eficácia da sua ajuda decresce. Deste modo, a função da família vai sofrendo variações no que diz respeito ao envolvimento com a escola.

### **1.3.3. HighScope**

Na abordagem HighScope é dado um grande relevo à família: o processo de desenvolvimento da criança assenta na importância do ambiente familiar e na ideia de que a ação é fundamental na aprendizagem.

Hohmann e Weikart (2011) explicam que “os elementos que compõem a aprendizagem ativa” (p.101) são os materiais, as escolhas, a linguagem e o apoio dos adultos. Assim, é fundamental que os educadores procurem entender a cultura de origem das crianças. Uma criança que provém de um meio familiar de pescadores é sensível aos objetos que se associam a essa atividade; o mesmo se passa com as que são filhas de médicos, agricultores, professores, etc. O educador, se conhecer os contextos educativos das crianças, pode privilegiar as ferramentas e os materiais que aquelas usam em casa. Estes objetos permitem às crianças reconhecer imagens da sua própria família.

Também as escolhas e a forma de recriar o mundo, no imaginário infantil, são um reflexo do ambiente familiar. Por isso, o educador deve encorajar nas crianças as suas maneiras próprias de abordar o mundo: “abotoar, consertar, misturar, construir, colar, tecer, transportar e planear” (Hohmann e Weikart, 2011, p.101).

Assim, é essencial que haja uma relação aberta entre as crianças e os adultos envolvidos no contexto educativo. Tem, portanto, de existir compreensão pela singularidade cultural e social, em suma, é imprescindível o apoio e o respeito, por parte dos adultos, para que as crianças se desenvolvam equilibradamente. Este apoio deve ser tão forte que se torne uma influência positiva.

Por último, também a linguagem é um elemento a ter em conta, porque é através dela que as crianças se exprimem. Logo, caso estas falem uma língua diferente da dominante, o educador deve fazer um esforço para aprender algumas expressões mais básicas dessa língua.

No que diz respeito ao ambiente familiar que cria um clima apoiante, Hohmann e Weikart (2011) falam da “partilha do controlo entre crianças e adultos” (p.104). Esta partilha gera confiança nas crianças que, desta forma, se exprimem espontaneamente. A seguir falam os

autores em “centrar a atenção nas forças e talentos das crianças e das famílias” (p.105). Compreender e incentivar as aptidões ajuda estas a ganhar autoconfiança e autorrespeito. Uma atenção autêntica por parte dos adultos pode também ser determinante na integração social da criança.

#### **1.4.Fatores que condicionam o envolvimento parental: crenças dos pais**

Quando se fala em crenças dos pais estamos a referir-nos à confiança que estes têm na importância e eficácia do seu envolvimento. Nesta linha Silva (2011), remetendo para Murphey (1992) e Sigel (1985), refere que esta confiança é um fator preponderante no desempenho escolar das crianças. Pois, na verdade, as decisões quotidianas das crianças são influenciadas por esta disposição dos pais face à escola.

Para construir esta perceção de autoeficácia são fatores relevantes as experiências de cada um na realização das suas metas e o conhecimento da concretização de objetivos alcançado pelos outros (Silva, 2011). As áreas que mais beneficiam com esta confiança são, diz Silva (2011), a literacia e a matemática.

O envolvimento é sentido por estes pais como uma responsabilidade, que os leva a orientar diariamente as rotinas de aprendizagem. Bandura (1996) explica que estes pais “desenvolvem não só atividades educacionais, mas também aptidões interpessoais e de autogestão conducentes à aprendizagem” (p. 1208) As crianças que sentem nos pais esta confiança na eficácia do seu envolvimento construirão, elas próprias, como diz Bandura (1996), uma perceção da sua própria eficácia, fundamental nas suas aspirações académicas. Na verdade, estas crianças desenvolvem competências que outras, cujos pais descreem da importância do seu envolvimento, não chegam adquirir. E os benefícios da eficácia parental têm sido comprovados em diversos contextos socioeconómicos e em diferentes estruturas familiares, como explica Bandura (1996).

A crença dos pais na sua eficácia, além de se repercutir nas crianças, influencia também os próprios educadores, pois, como diz Bandura (1996), “o envolvimento educativo dos pais no processo educativo pode aumentar o compromisso educacional dos educadores com as crianças” (p.1208).

## **CAPÍTULO II**

### **CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO EM GERAL**

#### **E DO GRUPO EM PARTICULAR**

Neste capítulo caracterizaremos a Instituição, que é uma IPSS, ou seja, uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Teremos como preocupação caracterizar o espaço físico, referir o projeto institucional e explicar as formas de comunicação e de participação usadas para estabelecer a ligação escola família. Seguiremos esta mesma sequência de exposição para falarmos do grupo em particular.

### **2.1. Caracterização Geral da Instituição**

#### **2.1.1. Espaço físico**

A Instituição está inserida na área metropolitana de Lisboa, mais especificamente no conselho de Oeiras. Para dar melhor resposta às necessidades da população, são três as valências: Creche, Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O edifício tem dois andares: no primeiro, funciona o Primeiro Ciclo, uma sala de Pré-Escolar, a cozinha, um refeitório para adultos e crianças, o ginásio, o vestuário, um posto médico; a biblioteca; uma sala de reuniões para os professores e uma sala de atendimento geral com televisão, serviços como secretaria, tesouraria e fotocopiadora, e ainda um recreio exterior (campo de jogos) e outro interior. No segundo andar, encontram-se a Creche, as restantes salas de Pré-Escolar e uma sala de reunião para as educadoras. Quando está mau tempo, o atendimento geral faz-se na sala de televisão e no pátio interior. Há instalações sanitárias específicas para adultos e crianças em ambos os andares.

#### **2.1.2. Projeto**

O projeto educativo é um instrumento fundamental para cada Instituição, pois estabelece um plano de acção, dentro de temas essenciais para o desenvolvimento equilibrado das crianças. No início do ano letivo as educadoras costumam reunir-se para elaborar o novo projeto. Com esse objetivo refletem sobre a forma como decorreu o desenvolvimento do projeto anterior, de que maneira aquele correspondeu às necessidades educativas das crianças e qual foi a reação das famílias ao mesmo. Esta análise feita em grupo é imprescindível para a definição do novo tema a implementar.

O tema escolhido para o projeto, no ano letivo de 2017-18, foi “À Descoberta do Outro”. Na fase etária à qual se destina este projeto, entre os três e os seis anos, as crianças começam a

descobrir que existem diferenças entre si; e é importante que percebam que, dessa diversidade, advém uma complementaridade. Por isso, é fundamental levá-las a conhecerem e aceitarem o Outro.

Este projeto, desenvolvido de forma lúdica por toda a equipa educativa, permitiu desenvolver a capacidade para a mudança e criar uma comunhão de vontades, interesses e valores de uma comunidade educativa ativa, responsável e coerente. Desenvolver valores como o respeito pelo próximo e o sentimento de responsabilização e de solidariedade gera um equilíbrio entre pensar, sentir e atuar, que ajudará a formar pessoas equilibradas e cidadãos responsáveis.

Na escola, ao partilhar espaços e interagir com os colegas, a criança está a construir a sua identidade, porque começa a entender o que é seu e o que é do Outro.

É importante, por consequência, que o ambiente escolar se transforme num ambiente de aprendizagem da diversidade, que estimule as crianças a buscar as suas próprias histórias e a conhecer as origens dos colegas.

O objetivo da Instituição, ao implementar projetos educativos, é colaborar com a família na educação humana e religiosa das crianças, para formar futuros homens e mulheres da nossa sociedade “mais Humanos, mais Cristãos e mais Felizes”<sup>2</sup> Para isso procura-se que as crianças e as famílias desenvolvam, no respetivo meio envolvente, a consciência de sentimentos de amizade, de partilha, de solidariedade. Ao pôr em prática o projeto educativo de 2017-18, a Instituição defendeu um lema que oferece às crianças uma mais completa perspetiva do indivíduo e de tudo o que o rodeia e faz parte integrante da vida.

## **2.2. Envolvimento escola família na Instituição**

### **2.2.1. Comunicação**

A instituição utiliza diferentes formas de comunicação para envolver os pais, em todos os níveis. Há formas de comunicação mais próximas, com contacto pessoal, e outras mais distantes, conseguidas sem esse contacto. Considerámos formas de comunicação pessoal aquelas em que há um contacto verbal presencial; estas incluem os atendimentos, as reuniões e todos os contactos presenciais entre educadora e família. São formas de comunicação à distância os *placards*, o controle diário da chegada e recolha das crianças, a caderneta, o *email* e os telefonemas.

---

<sup>2</sup> Projeto educativo da Instituição do ano de 2017-2018.

### **2.2.1.1. Comunicação à distância**

Junto da porta da entrada da Instituição há um *placard* com o calendário escolar, com a ementa da semana e com os horários de atendimento dos educadores e dos professores e da Direção (Diretora e Coordenadora). A seguir, já no *hall* há três *placards*: um com o lema do projeto do ano, com a explicitação dos objetivos, que se pretendem atingir; e outros dois com os trabalhos que cada sala realiza ao longo da semana.

A Instituição recolhe diariamente a assinatura da pessoa que, de manhã, entrega a criança e, da parte da tarde, da pessoa que a vai recolher. Esta é uma forma de garantir a segurança da criança. Todas as turmas, de cada sala, têm um endereço de email, cujo objetivo é facilitar a comunicação entre pais e professores. Assim é possível transmitir recados e partilhar as aprendizagens e o comportamento das crianças ao longo do dia, bem como “escutar” alguma preocupação dos pais em particular. Com a mesma finalidade se utilizam também o telefone e a caderneta.

### **2.2.1.2. Comunicação presencial**

Há uma sala para os educadores e professores falarem com as famílias. Há também uma sala onde a diretora atende os pais e os colaboradores da Instituição.

A Diretora está sempre disponível para o atendimento, desde que se faça prévia marcação de reunião, embora, às vezes, em situações excecionais, também atenda sem marcação.

No Pré-Escolar todas as salas, de todos os anos, fazem uma reunião no início do ano letivo com os pais, com o objetivo de explicar o projeto educativo escolhido e falar de assuntos práticos do quotidiano. No final do ano letivo os pais são convidados a ir à escola para receber os trabalhos das crianças. Este encontro é fundamental para que os pais tenham perceção do conjunto dos trabalhos desenvolvidos pelos seus filhos.

No Primeiro Ciclo, apenas o primeiro ano faz uma reunião de pais no início do ano letivo. Nos restantes anos, cada professora tem dias próprios para atender os pais, que devem fazer marcação prévia.

### **2.2.2. Participação**

Nos dias em que se celebram festas religiosas, como a Páscoa, o Natal; ou se celebra a Eucaristia anual; ou festas populares, como o dia de S. Martinho, a instituição convida os pais a participarem de forma criativa e em articulação com as festas celebradas. Podem, por exemplo, representar uma peça alusiva ao tema tratado, contar uma história, fazer uma leitura.

Com vista a envolver toda a comunidade educativa – crianças, pais, família mais alargada, educadores, colaboradores, professores –, a Instituição organiza um encontro anual que mobiliza todas as crianças, de ambos os ciclos. Este encontro ocorre em Fátima e pressupõe formação e passeio. Uma vez por ano faz-se este convívio, com almoço partilhado e atividades diversificadas: danças, jogos, canções. Assim se cria um ambiente de proximidade entre família e comunidade escolar.

Uma data festiva de que as crianças gostam particularmente é o passeio de Carnaval. O desfile, feito fora do espaço físico da Instituição, conta com a participação dos adultos das várias salas e com a presença dos pais, que podem ir mascarados.

### **2.3. Caracterização específica do grupo em particular**

O grupo é constituído por vinte e três crianças, quinze do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades destas variam entre os três e os quatro anos.

#### **2.3.1. Espaço físico**

A sala é bastante iluminada pela luz natural, pois as janelas são amplas e estão voltadas para o jardim. A sala tem grandes dimensões, cerca de 40 m<sup>2</sup>, o que favorece a movimentação das crianças. O espaço da sala está dividido em seis áreas: Jogos, Casinha (a área preferida pelas meninas), Cozinha, Garagem (a área preferida pelos meninos), Biblioteca, Tapete.

#### **2.3.2. Recursos da sala**

Junto da porta da sala existe um *placard* para afixar os trabalhos realizados pelas crianças. Dentro da sala há quatro *placards*: um para afixar os avisos, as presenças e o projeto da sala; nos restantes expõem-se fotografias e trabalhos realizados pelas crianças. Existem três armários onde são guardados diversos materiais: plasticina, cartolina, canetas, lápis, tintas, pincéis, etc.

#### **2.3.3. Projeto**

O projeto da sala integra-se no projeto da Instituição. Dentro do tema “À Descoberta do Outro”.

## **2.4. Envolvimento das famílias do grupo em particular**

### **2.4.1. Comunicação**

#### **2.4.1.1. Comunicação à distância**

Para agilizar a comunicação com a família sobre aspetos do quotidiano da criança, a educadora utiliza a caderneta que a criança transporta sempre na mochila. Por vezes, recorre à alternativa da chamada telefónica, pois também tem o número de telefone dos encarregados de educação. O uso destas plataformas é quase diário e visa não esquecer informações como uma má disposição da criança, alguma dificuldade ou contratempo ocorrido. Em caso de urgência, a opção da educadora é sempre a do telefonema.

#### **2.4.1.2. Comunicação presencial**

No início do ano a educadora fez uma reunião, para informar os pais sobre o projeto da sala, explicando que aprendizagens se pretendia que as crianças fizessem ao longo do ano. Informou também sobre os horários, as regras de entrega e de recolha das crianças; realçou a importância da pontualidade e do uso da bata. Explicou que era necessário identificar os pertences da criança. Indicou o funcionamento do prolongamento, as vantagens de um vestuário prático. Lembrou que, em caso de doença ou de administração de medicamento, seria necessária uma declaração médica. Em suma, esclareceu algumas regras gerais de funcionamento da Instituição e da sala em particular.

Além disso, nesta reunião a educadora falou ainda dos passeios trimestrais,<sup>3</sup> explicando que estes serviam para que as crianças relacionassem os conhecimentos que adquiriam com o mundo que as rodeia. O interesse das crianças por animais levou a eleger como locais de passeio o Oceanário e o Jardim Zoológico. A educadora explicou que estes passeios obrigavam a uma autorização assinada por parte dos encarregados de educação. Assim, ficou evidente que os pais, ao entregarem os filhos na escola, fazem uma partilha da responsabilidade educativa com o educador.

Ainda no plano da comunicação presencial, embora de carácter informal, a educadora usa os momentos de acolhimento para falar com os pais.

### **2.4.2. Participação**

A educadora convidou os pais a ir à sala falar da sua experiência profissional. Além disso, elaborou também uma lista de histórias para que os pais escolhessem a que mais lhes agradasse

---

<sup>3</sup> O passeio é trimestral como está determinado no projeto da sala.

e a viessem contar à sala; estes também poderiam propor uma história alternativa. As histórias podiam ser escolhidas dentro do contexto do projeto educativo.

Além do projeto da Instituição, a educadora promoveu a cooperação com as famílias, tendo em conta datas festivas de particular importância quer para o núcleo familiar (aniversários, dia da mãe, dia do pai) quer para a comunidade (festas religiosas e outras). Assim, nos dias de festa a educadora convidou os pais a vir contar uma história na sala e, se fosse dia de aniversário, podia até trazer bolo e guloseimas.

### **CAPÍTULO III**

#### **PROBLEMÁTICO E OBJETIVOS DO RPES**

Ao longo de estágio, observámos as interações das crianças, as interações das famílias com a nossa Instituição e, em concreto com a sala, para avaliar a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Pela revisão da literatura feita ao longo do enquadramento foi possível perceber a importância do envolvimento das famílias na educação dos seus filhos, o papel fulcral dos contextos educativos nesse envolvimento e também os constrangimentos e as dificuldades que por vezes inibem ou dificultam esse envolvimento. Loureiro (2017) refere os seguintes obstáculos: a falta de tempo sentida pelas famílias, pela dificuldade da “organização do tempo familiar” (p.110); a distância geográfica que separa as famílias de núcleos de apoio; os horários de abertura e fecho das escolas e os próprios horários das reuniões, coincidentes por vezes com os laborais. Na nossa observação sobre a interação entre escola e família apercebemo-nos de que o projeto educativo adotado pela Instituição pode ajudar à participação e cooperação entre aqueles dois núcleos, ou seja, entre Escola e Família.

Notámos que a maioria dos pais colabora e participa nas atividades propostas pelo Pré-Escolar; apenas se verificaram algumas ausências de participação seja nas atividades seja nas reuniões, com alguns atrasos na consulta das cadernetas. Além disso, verificámos também que havia algumas famílias que se atrasavam habitualmente de manhã, à hora do acolhimento. E constatámos que havia, por vezes, atrasos na recolha das crianças, à tarde.

No sentido de criar um ambiente de cooperação entre escola e família considerámos os seguintes objetivos:

1. Refletir sobre a forma como as estratégias educativas implementadas pela educadora ajudaram à cooperação entre escola e família, pela proposta de atividades que também chegavam ao núcleo familiar.
2. Desenvolver atividades fora do projeto da instituição que ajudem a parceria.
3. Levar os pais a conhecer o trabalho desenvolvido pelos filhos na escola.

## CAPÍTULO IV

### OPÇÕES METODOLÓGICAS

As nossas opções metodológicas têm como objetivo acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento social e pessoal da criança, no qual é fundamental o envolvimento escola família. Por meio da observação compreendemos as singularidades de cada criança e o seu processo de aprendizagem. As nossas opções metodológicas foram: a observação de estratégias usadas pela educadora e a realização de entrevistas aos principais agentes do processo educativo (famílias, educadores e crianças, que descrevemos em Anexo).

Procurámos pôr em prática uma investigação qualitativa, de acordo com os cinco aspetos que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a caracterizam: opção pelo ambiente natural como fonte direta para constituir os dados; recolha de dados apresentados de forma descritiva por meio de palavras; valorização do processo sobre o resultado; aplicação de um método indutivo e uso de procedimentos que permitam saber quais as perspetivas dos informadores. Assim, fizemos a nossa observação das atividades descritas, em notas de campo que, na sua maioria, provêm diretamente da sala de aula (ambiente natural das crianças). E tanto estas notas, como as entrevistas que realizámos foram objeto de descrição e reflexão verbal, muito embora também tenhamos trabalhado estatisticamente os dados das entrevistas. Preocupámo-nos essencialmente com os processos, pois é por meio da sua análise que compreendemos a evolução da aprendizagem. Além disso, foi a observação que fizemos, ao longo de vários anos em contacto com a prática pedagógica, que nos fizeram chegar à teorização, ou seja, que nos levaram a perceber a relevância da parceria escola família (método indutivo). É daqui que advêm os objetivos que estabelecemos com a implementação das nossas duas opções metodológicas: notas de campo e entrevistas. Por fim, considerámos fundamental saber o que pensavam os elementos envolvidos no processo educativo: crianças, famílias e educadores.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISE REFLEXIVA DECORRENTE DA PRÁTICA SUPERVISIONADA NO ÂMBITO DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS**

Neste capítulo refletiremos sobre as estratégias usadas pela educadora da sala e analisaremos os dados das entrevistas que realizámos aos educadores, às crianças e às famílias no sentido de entender os pontos de vista de cada um dos agentes do processo educativo sobre a problemática da parceria escola família. Queremos perceber em que medida o conjunto de estratégias postas em prática na sala ajudou todos os agentes implicados no processo educativo a proporcionar um desenvolvimento harmonioso do grupo, no seu todo, e de cada criança, em particular. Assim procederemos a uma reflexão sobre as estratégias implementadas pela educadora no sentido do envolvimento escola família.

Na nossa observação, ao longo do estágio, apercebemo-nos de que o projeto educativo adotado pela Instituição, e por nós exposto no capítulo II, pode ajudar à participação e cooperação entre escola e família. Notámos que alguns pais nem sempre colaboraram nas atividades propostas pelo Pré-Escolar, embora a maioria tenha colaborado, como vimos no capítulo anterior. Também nem sempre a educadora aproveitou as oportunidades criadas pelas atividades desenvolvidas em sala para solicitar a participação dos pais, muito embora todos os educadores entrevistados tenham reconhecido a importância da parceria escola família. É, de facto, fundamental que o diálogo das famílias com a escola não sobrevalorize demasiado as reuniões e o uso da caderneta, na qual tendencialmente se realçam os comportamentos problemáticos da criança e se omitem os pequenos “êxitos” alcançados por estas no quotidiano escolar.

Nesta nossa reflexão tentaremos analisar as dificuldades expostas no capítulo III e perceber como foram reforçados os laços entre os agentes do processo educativo: educadores, crianças, famílias.

#### **5.1. Sucessos alcançados**

O aproveitamento, que observámos e descrevemos no capítulo II, do momento de acolhimento para transmitir às famílias informações sobre a criança cria uma proximidade informal entre a educadora e as famílias; há como que um reforço da confiança e da cumplicidade entre as duas partes, ao qual as crianças assistem. O facto de as crianças estarem presentes quando ocorrem estes diálogos, muitas vezes sem os ouvir (só os visualizam), dá-lhes tranquilidade e confiança, pois ajudam a criar um ambiente de sintonia.

A possibilidade de os pais poderem entrar na sala, no momento do acolhimento, permite-lhes ver o ambiente e os trabalhos realizados pelas crianças. Esta é uma forma de comunicação, que põe as famílias a par das aprendizagens e do meio em que elas se realizam. A comunicação entre a sala e família também se faz sem palavras, ou seja, de forma tácita, pela observação do ambiente e dos trabalhos expostos.

Além disso, o facto de a educadora da sala ter convidado os pais para participar em atividades revela a importância que esta atribui às famílias no desenvolvimento das crianças em idade Pré-Escolar. Como diz Freitas (2013) o educador que assim atua potencia “a educação das crianças” (p.21). É, de facto, ao educador que cabe a criação de estratégias para essa parceria, como explicam Silva. et al. (2016).

## **5.2. Reflexão sobre algumas estratégias usadas pela educadora para envolvimento das famílias**

A observação e a reflexão feita sobre algumas destas estratégias, que descreveremos em seguida, permitiram-nos:

- ✚ Compreender como decorria o desenvolvimento da criança, integrando-o num enquadramento teórico;
- ✚ Refletir sobre a importância da participação dos pais na sala.

As notas de campo reportam-se a momentos específicos do quotidiano das crianças na escola. Em alguns destes momentos, as famílias vieram à escola. Analisar criticamente estes momentos ajuda o educador a perceber melhor o desenvolvimento das crianças e a sua socialização com os adultos e com os seus pares.

Começaremos por analisar a presença dos pais na sala para contar histórias. No dia 25.10.2017, a mãe da B veio à escola contar uma história que se intitulava “A Bruxa Mimi”. Colocou num cesto um gato artificial e em cada uma das três mesas pôs um gato de papel, que as crianças iriam decorar em pequenos grupos. A seguir, vestiu-se com um fato preto de bruxa, pôs um chapéu em bico e com um pau de madeira na mão sentou-se numa cadeira. Era a “Bruxa Mimi”. Mostrou então a capa do livro e fez uma pequena introdução sobre a história que iria contar. Quando mostrou o gato, o L exclamou: “É uma galinha!” Todos se viraram na sua direção e esclareceram: “Não é uma galinha; é um gato”. Ao longo da história o gato foi ganhando cores diferentes, porque como era preto não via nada.

No fim da história, a mãe propôs às crianças que tocassem no gato que estava no cesto e, a seguir, que colassem pedaços de papel de várias cores nos gatos que estavam distribuídos pelas mesas. As crianças participaram todas ativamente e felizes.

Nesta atividade temos um exemplo de uma possibilidade de explorar a relação escola família. Notamos que a B quando viu a sua mãe na escola ficou muito feliz. Com efeito, para as crianças, ver os pais na escola é motivo de satisfação, por várias razões. Em primeiro lugar, dão a conhecer aos amigos quem são os seus pais. Depois, sentem-se felizes por saberem que os pais participam no projeto da sua sala e da sua escola. Tudo isto cria uma confiança e um bem-estar favorável ao desenvolvimento e às aprendizagens, referidos por vários autores como Marques (2001), Vasconcelos (2012), entre outros mencionados por nós no enquadramento teórico. É necessário, assim, que a escola procure estratégias que envolvam os pais na participação das atividades em sala, partilhando o que habitualmente fazem com os filhos em casa. Como diz John Dewey (1897), citado por Hohmann e Weikart (2011) “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (p.99).

O L revelou alguma confusão na diferenciação dos animais, nomeadamente na identificação do gato que a mãe da B tinha trazido. Esta confusão pode advir da relação estabelecida pela criança com outra situação, ou seja, o L, quando viu o gato deitado, poderá ter pensado, por causa da sua posição, que fosse uma galinha a chocar ovos. Estamos perante uma possível transposição de uma experiência que pode ter tido (a visualização de uma galinha) para a história que está a ser contada.

No dia 02.02.2018 a mãe da M veio à sala para contar a história do Arlequim. A educadora teve o cuidado de avisar que quem viria neste dia contar a história seria a mãe da M., que nem todos conheciam. As crianças acolheram-na sentadas no tapete, em silêncio e expectantes. Só duas ou três crianças a identificaram. A mãe explicou quem era a sua filha e começou a contar a história. Esqueceu-se, no entanto, de mostrar as imagens do livro. Levava a história escrita num caderno. Apesar disso, as crianças estavam atentas. Tiveram dificuldade em perceber algumas palavras e por isso, depois da história, a educadora fez um rápido resumo do que tinham ouvido. Em seguida, a mãe pediu a colaboração da educadora para preparar a atividade de expressão plástica: as crianças tinham o busto de uma humana com a sua fotografia; o busto era em forma de losango; neste tinham de colar pedaços de pano em losango de forma a enfeitar o que seria

a roupa. Foi escolhida a forma de losango porque o Arlequim tinha feito a sua veste com losangos de panos diversos.

Nesta atividade teria sido importante que a mãe tivesse mostrado imagens, enquanto contava a história. Habitualmente as crianças, quando ouvem uma história, observam as ilustrações do livro, porque, assim percebem melhor o que é contado. As figuras do livro, como explicam Salomão e Martini (2007), funcionam como “brinquedo” (p.11). Apesar disso, as crianças estavam concentradas e calmas, talvez porque a história tenha sido contada por alguém que veio de fora e que não conheciam.

No dia 11.02.2018, a mãe do T veio à sala para contar a história “Uma luzinha no teu coração”. Depois de se apresentar, começou a contar a história. Todos estavam muito atentos. No fim da história a mãe agradeceu porque se tinham comportado muito bem. Para agradecer à mãe cantámos o cântico “Esta luz pequenina”. Em seguida, a mãe convidou todos a fazer uma bolacha em forma de coração. Mas faltavam ingredientes para fazer a massa e não foi possível fazer o bolo pretendido. As crianças aproveitaram então para brincar com a massa mágica que tinham feito. No decorrer da atividade a mãe ficou feliz por ver as crianças brincar satisfeitas. Muitas delas até comeram a pasta que tinham feito com a farinha e o açúcar.

Nesta atividade a mãe conseguiu ser muito criativa. O resultado não foi o que havia pensado (um bolo), mas conseguiu algo diferente e satisfatório, sempre manifestando boa presença de espírito. Na verdade, como lembra Picanço (2012) “não existe uma única forma correta de envolver os pais” (p.15) e a adaptabilidade às situações é imprescindível. Esta mãe, apesar de não ter conseguido fazer o bolo como havia planeado, não demonstrou frustração. Pelo contrário, apresentou-se tranquila, segura e capaz de desenvolver o seu espírito criativo, como preconiza Picanço (2012), quando caracteriza o professor/educador.

O dia 27.01.2018 foi um dia diferente, em que escola e família estiveram reunidas numa atividade fora do ambiente institucional: o passeio educativo a Fátima, já rerefido no capítulo II. Famílias e escola partiram de autocarro, todos juntos, de manhã da porta da Instituição.. Durante o dia foram várias as atividades realizadas: jogos diversos, danças, canções. Fez-se um almoço partilhado. A Instituição costuma convidar anualmente as famílias a participar neste passeio comunitário educativo, reunindo os diferentes colégios. O regresso aconteceu ao fim da tarde.

Nesta atividade houve um bom convívio e partilha. Todos, educadores, famílias e crianças, se mostraram satisfeitos. Alguns estavam mesmo ansiosos por explicar às famílias que, nesse dia, não tinham podido participar como tinha sido animado o dia. Este foi um momento em que se reforçaram os laços escola família. Esta ação foi desenvolvida com a família e para a família;

nela os pais aparecem claramente como parceiros do processo educativo, como explica Diogo (1998). Nesta linha Epstein (citado por Diogo, 1998) usa o conceito “school and family partnership”, que Diogo (1998) considera “muito próximo do que entendemos por educação participada” (p.72).

### **5.3. Dificuldades sentidas**

Quanto ao aproveitamento do tempo para a realização de atividades por parte da educadora, pareceu-nos que esta gastou demasiado tempo na realização de trabalhos por ocasião do dia do Pai e do dia da Mãe. Estes trabalhos de expressão plástica que se destinam a ser oferta das crianças aos pais foram realizados com uma perfeição que excede aquilo que as crianças conseguem fazer na faixa etária em que se encontram. Na verdade, estes trabalhos são quase integralmente realizados pelos adultos da sala e não refletem o progresso das aprendizagens das crianças.

Notámos ainda que a educadora usava tendencialmente a caderneta para realçar os aspetos negativos do desenvolvimento da criança. Este suporte de comunicação serviu essencialmente ou para recados práticos ou para sublinhar comportamentos problemáticos e resultados menos conseguidos. Além disso, praticamente não utiliza o email.

A respeito dos atrasos à hora da entrada e da saída, já mencionados no capítulo III, poderá ser a distância geográfica a que as crianças se encontram da escola, que os explica, mas também pode acontecer que a proximidade geográfica funcione ao contrário do que se esperaria: quem reside mais perto é por vezes quem mais se atrasa. Seja por que razão for, estes atrasos são sempre muito prejudiciais à interação das famílias com o educador e à interação da criança com o grupo.

Ao refletirmos sobre esta circunstância e, tendo em conta também o cansaço que os pais que chegavam mais atrasados demonstravam, concluímos que o ritmo rápido da vida quotidiana é, efetivamente, um obstáculo à disponibilidade psíquica, por parte dos pais, para colaborar mais ativamente. Já Figueiredo (2010) e Loureiro (2017) falam dos horários de trabalho como um fator que dificulta a colaboração escola família. Também a distância a que os empregos se podem encontrar da escola, como lembra Marques (2001), ou as horas extraordinárias que os trabalhadores têm de fazer e, por vezes até, a disponibilidade de tempo que as entidades patronais esperam dos seus empregados são fatores que levam os pais a chegar à escola mais tarde do que preveem.

A questão de alguns recados não serem por vezes lidos atempadamente faz-nos pensar na escassez de tempo que afasta as famílias das atividades na escola e cria indisponibilidade para

consultar a caderneta, suporte de comunicação mais usado entre família e escola por todos os educadores da nossa Instituição. Talvez o uso mais frequente do email, que a educadora da sala onde realizámos o estágio, praticamente não utiliza, facilitasse esta comunicação. Na verdade, o email está facilmente disponível, hoje em dia, em qualquer telemóvel, ou similar, tendo em conta a facilidade de ligação por Internet. Na sala, o número de pais sem endereço de email é muito reduzido.

Em relação aos pais menos presentes, apercebemo-nos de que estes coincidem precisamente com aqueles que não conseguimos entrevistar, os quais mostravam um carácter mais tímido e reservado. Ora o retraimento em relação à participação mais ativa também se explica, não por falta de interesse, mas por aspetos de natureza pessoal, sejam eles timidez acentuada sejam eles receio de estar no meio de número grande de pessoas e ser o alvo das atenções. Assim, é preciso que o educador tenha presente, como temos dito, que há diferenças entre as famílias que é necessário perceber e respeitar. A este propósito Diogo (1998) diz:

“Os objetivos educativos dos diferentes grupos culturais em presença na instituição escolar são naturalmente diferentes, pelo que falar de *Educação participativa* pressupõe a necessidade de respeitar as diferentes culturas em presença e as suas identidades particulares. Trata-se, conseqüentemente, de privilegiar uma conceção de participação familiar que considere as necessidades, os valores, as práticas educativas e as dinâmicas internas, próprias de cada família, numa perspetiva de respeito pela pessoa, pela sua cultura, e pelas suas conceções particulares” (p. 73)

Sabemos também que um outro tipo de constrangimento, mencionado por Marques (2001) é a situação dos pais que tiveram más experiências escolares. O insucesso escolar dos pais ou a falta de oportunidade que estes tiveram para estudar pode originar uma atitude de distanciamento e de desvalorização da Escola. Estes pais estão pouco motivados para ouvir o que a Escola lhes tem para dizer sobre os seus filhos e também se afastam da participação. Todavia, não nos pareceu que esta situação se verificasse na nossa Instituição, porque o nível de escolaridade das famílias é médio alto.

Os educadores devem, portanto, ter presente a multiplicidade de fatores implicados no envolvimento parental, como referem Prego e Mata (2012), remetendo para uma ideia expressa por Grolnick et al. (1997) e Perreira et al. (2013):

“O envolvimento parental é um constructo que envolve diversos comportamentos e atitudes e é influenciado por fatores socioculturais,

económicos, étnicos, estruturas familiares, a idade, o género, a escolaridade dos pais e envolve também o desempenho dos próprios alunos” (p.1422).

Apesar de, como vimos na análise das entrevistas, os educadores acharem fundamental a parceria escola família, notámos alguma falta de aproveitamento de oportunidades por parte daqueles, pois é importante diversificar as estratégias utilizadas. Circunscrever estas às reuniões e à participação em dias festivos é escasso; é certo que alguns educadores também referiram que costumam fazer convites às famílias para realizar atividades na sala, mas nem todos o fazem. Lembremos, ainda assim, que no caso da sala em que decorreu este estágio a educadora convidou os pais a participar em atividades na sala, como explicámos no capítulo II. Mas há outras estratégias, para além das atividades que levam à participação dos pais na sala, que podem ser postas em prática e que não obrigam aqueles a deslocar-se à escola propositadamente.

Na realidade, autores como Figueiredo (2010) e Picanço (2012), falam de casos em que os educadores, por receio de perder o seu poder educativo, estão menos abertos à diversificação de estratégias para envolver as famílias. Alguns sentem até receio de que os pais venham a pôr em causa o seu papel educativo. Estela e Vila Boas, citados por Figueiredo (2010) dizem a este propósito: “Muitas vezes os educadores manifestam atitudes de desconfiança e de resistência a uma maior participação dos pais” (p. 31). Todavia, estes deveriam ter consciência de que, como diz Picanço (2012), “são parceiros insubstituíveis” (p.35) e não precisam de recear o efeito negativo da interferência dos pais nas atividades escolares. As suas ações devem ser concebidas como realizadas com a família e para a família, como defende Diogo (1998), que afirma que “... o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p.74).

Uma reação, por parte dos educadores, menos voltada para a família traz graves prejuízos para as crianças, como explica Marques, citado por Figueiredo (2010): “o facto de alguns educadores resistirem à presença dos pais na escola ‘é algo que impede a união de esforço e a partilha de objetivos, com graves prejuízos para o aluno” (p.31).

#### **5.4. Entrevistas**

Fizemos um conjunto de entrevistas no sentido de compreender melhor, de forma mais global, o que os educadores e as famílias pensam sobre a parceria escola família. Interessou-nos saber que vantagens e desvantagens são apontadas nesta parceria, quais as estratégias usadas e para que atividades as famílias se sentem mais disponíveis.

Com as entrevistas realizadas às crianças, concluímos que estas valorizam muitíssimo a ida dos pais à escola. Não houve nenhuma criança entrevistada que dissesse o contrário: todas falaram em alegria ou satisfação tanto com a ideia de os pais irem à escola, como com a sua efetiva participação (gráfico nº 1).



Gráfico nº 1: Sentimentos das crianças com a ideia de ver os pais na escola

Este resultado é muito significativo, porque corrobora a ideia expressa pelos teorizadores, e por nós já referida, no enquadramento teórico, de que, como explica Vasconcelos (2017) “a família é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade” (p.112) para a criança. Por isso a presença dos pais na escola ajuda as crianças a reforçar a sua autoconfiança, como os próprios pais reconhecem na resposta ao questionário de tipo II e os próprios educadores. Estes, na verdade, além da autoconfiança, falam em benefícios de aprendizagem e promoção de bem-estar psicológico (gráfico nº 2).

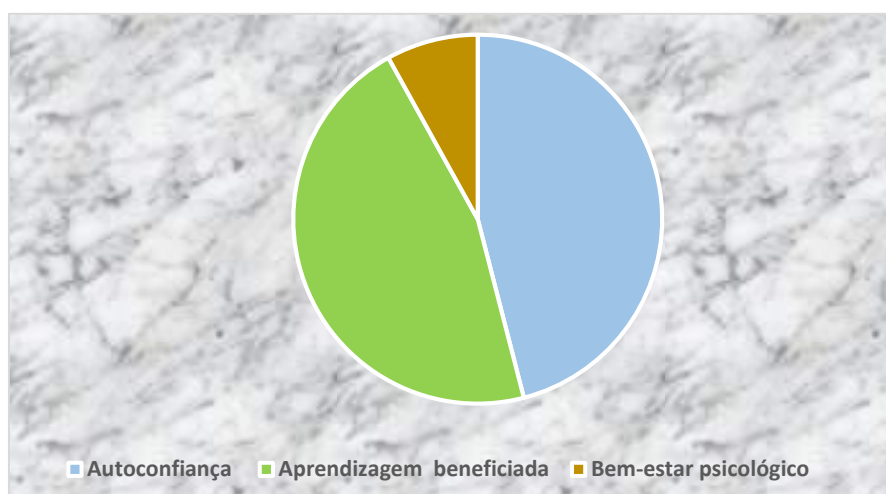


Gráfico nº 2 Razões para a parceria escola família segundo os educadores

De facto, quando perguntámos aos pais que razões havia para valorizarem a parceria escola família a ideia da autoconfiança predominou. Mas, além desta, foram também referidas razões como o equilíbrio, a felicidade e a influência positiva na aprendizagem das crianças (gráfico nº 3).



Gráfico nº 3 Razões para a parceria escola família segundo os pais

Vários pais apontaram mais do que um motivo para a importância deste envolvimento, tendo sido a influência na aprendizagem aquele que sobressai em segundo lugar. Este fator remete para o que Bandura (1996) defende a respeito das crenças dos pais quanto à importância do seu envolvimento com a escola, como expusemos no enquadramento teórico. As crianças cujos pais convictamente creem na importância do seu envolvimento com a escola fazem mais facilmente as suas aprendizagens.

Repare-se também que os pais, quando analisam a sua participação, depois de terem realizado a atividade, reconhecem um sentimento de satisfação, maioritariamente (gráfico nº 4) e nas crianças declaram que observaram concentração e satisfação (gráfico nº 5). São pouco os que acharam que o grupo esteve desconcentrado.



Gráfico n° 4: Sentimento dos pais depois da atividade implementada

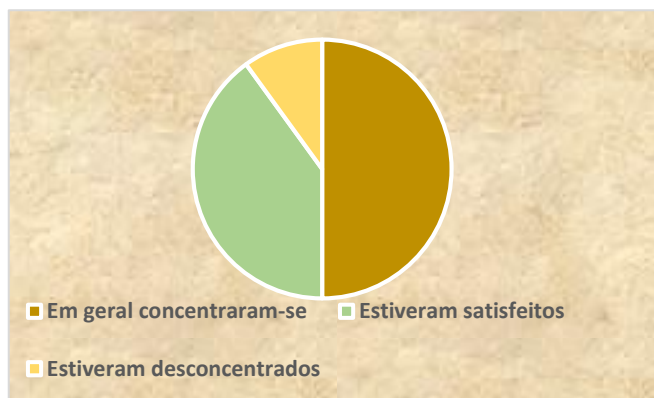


Gráfico n° 5: Opinião dos pais sobre a reação das crianças à atividade implementada

As crianças referiram também que sentiram curiosidade não só porque iam conhecer outros pais (de facto, afirmam que gostaram da ideia de conhecer melhor os pais dos amigos), mas também porque queriam ver o que os pais conseguiam fazer no papel de educadores. Na verdade, o sentimento de curiosidade das crianças reflete uma predisposição para a aprendizagem e confirma que a presença dos pais cria um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança. Como dissemos a propósito do conceito de envolvimento parental, no primeiro capítulo, citando Almeida (2014), a escola deve criar um ambiente propício à parceria escola família. Das atividades preferidas e realizadas pelos pais entrevistados a escolha recaiu na história predominantemente (gráfico n° 6).

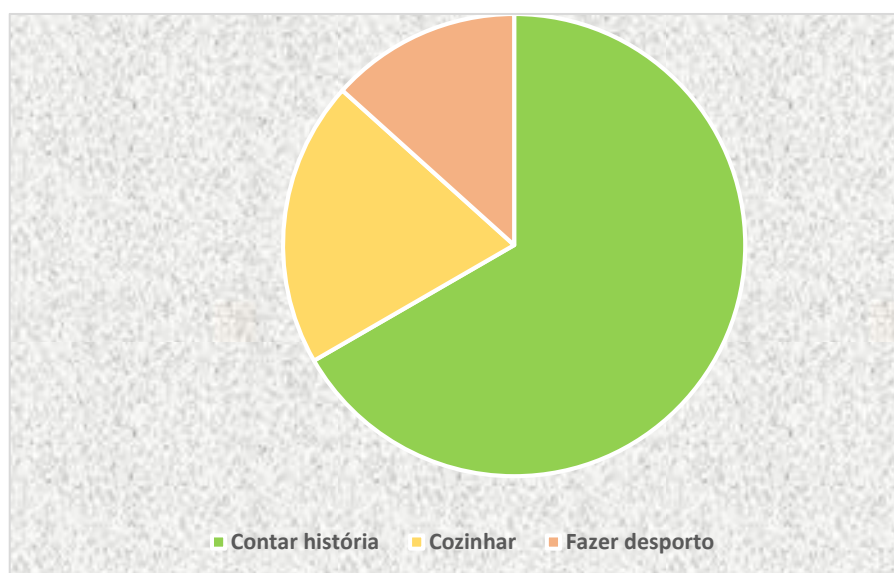


Gráfico n° 6: Atividades preferidas e escolhidas pelos pais

A resposta à pergunta que visava saber se as famílias realizavam a atividade escolhida em casa fornece a chave para compreender esta preferência. Com efeito, o mesmo número de pais que escolheu a atividade e disse que a preferiu reconheceu que contar ou ler histórias era algo habitual. Assim se confirma que a “escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família”, como defende Dewey (1897), citado por Hohmann e Weikart (2011).

A valorização da parceria escola família e a preferência por uma atividade específica não impediram alguns pais de reconhecer um sentimento de inibição, que, todavia, não travou a sua participação. No entanto, conforme referiremos no capítulo seguinte, o educador deve ter presente que questões de natureza pessoal, como a timidez ou certos receios, podem levar a um retraimento dos pais na participação. E o educador tem de estar atento às singularidades de cada família, como diz Diogo (1998). De qualquer forma, no nosso caso, foi gratificante ver que não apenas todos participaram, como ainda todos avaliaram positivamente a experiência, declarando surpresa por ter corrido tão bem, vontade de repetir e até de melhorar (gráfico nº 4). No que diz respeito aos benefícios da atividade, houve pais que assinalaram diferentes vantagens, tendo sido mencionado a descoberta do mundo, o desenvolvimento da imaginação e a importância de partilhar com os filhos a diversão/atividade (gráfico nº 7).

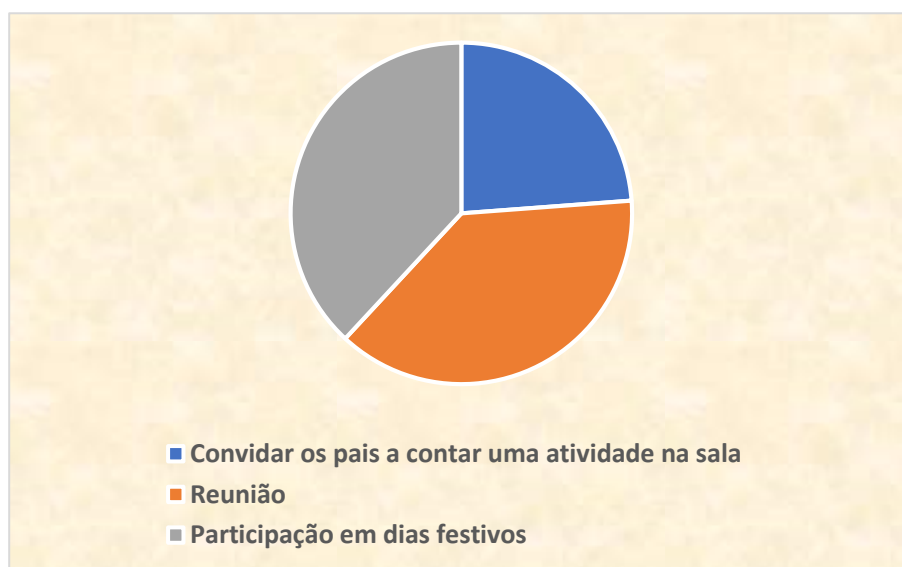


Gráfico nº 7: Benefícios da atividade escolhida na opinião dos pais

De facto, a história proporciona à criança um desenvolvimento de várias competências: a linguagem, o conhecimento do mundo, os números, etc. Figueiredo (2010), por exemplo, considera que a história ajuda à formação pessoal e social das crianças levando-as a gostar de comunicar.

Das entrevistas realizadas aos educadores da Instituição todos, como já dissemos, consideram importante a parceria escola família e todos põem em prática mais do que uma estratégia: reunião e apelo à participação nos dias festivos; além disso, alguns costumam convidar as famílias para desenvolver atividades diversas nas salas da Instituição (gráfico nº 8).

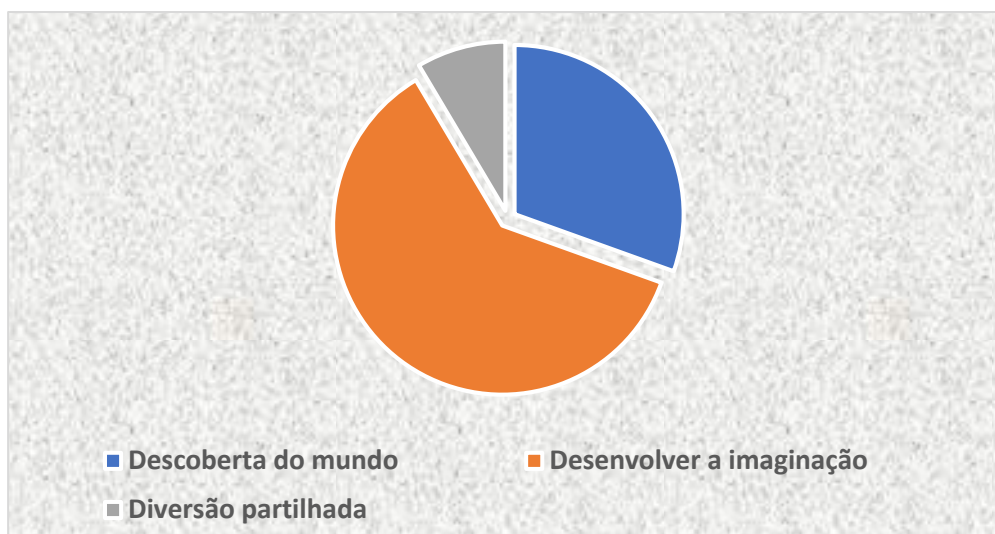


Gráfico nº 8: Estratégias utilizadas pelos educadores para implementar a parceria escola família

Repare-se que as dificuldades apontadas pelos educadores para a concretização desta parceria remetem para os constrangimentos mencionados por Figueiredo (2010), Picanço (2012) e Loureiro (2017), como referimos no enquadramento teórico: dificuldades de horários (falta de tempo), alteração do conceito de família e a distância geográfica entre casa, escola e trabalho. Os meios de comunicação usados pelos educadores confirmam a descrição que fizemos da parceria escola família, no capítulo II: uso de telefone, caderneta e email, por ordem de preferência (gráfico nº 9). Nota-se nesta preferência a opção por formas de comunicação mais antiquadas, como será objeto de reflexão no capítulo seguinte.

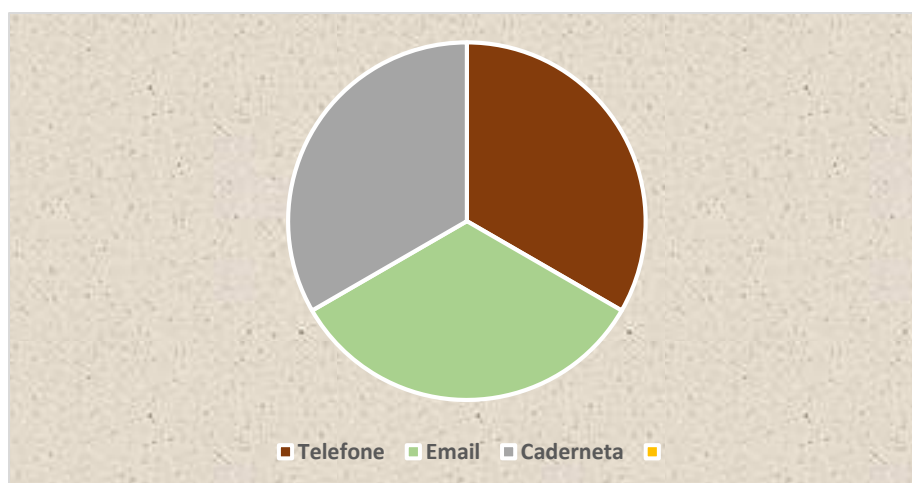


Gráfico nº 9: Meios de comunicação usados pelos educadores para implementar a parceria escola

## CAPÍTULO VI

### PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A PARCERIA ESCOLA FAMÍLIA

Na sequência da observação e reflexão das atividades implementadas pela educadora, e já por nós analisadas no capítulo anterior, e na sequência das conclusões extraídas das entrevistas, por nós realizadas, procurámos pôr em prática novas estratégias que envolvessem as famílias, sem que necessariamente estas tivessem de se deslocar à escola. Conscientes do já referido ritmo acelerado da vida atual, com vista a uma prática educativa futura procurámos pensar em estratégias que não só trouxessem as famílias à escola, mas também levassem a escola às famílias. Assim, criámos o que intitulámos **Caderno Tesouro do Dia**, com vista a que os pais conhecessem o trabalho que os seus filhos desenvolviam quotidianamente na escola. Fernandes (2001) fala da importância dessa informação e da necessidade que sentiu em encontrar estratégias para os pais conhecerem, respeitarem e valorizarem o trabalho dos filhos na escola.

“Por sua vez, considerei importante partilhar vários trabalhos e registos, entre os quais os do Trabalho de Projeto, com os pais e entre as crianças, assim ao devolver os registos às crianças, surgiam conversas sobre atividades crianças e pais.” (p.29)

Como explicámos no capítulo I, citando vários autores, entre eles Abel et al. (2016) e Silva (2010), as crianças são um agente fundamental do seu próprio processo educativo e, por isso, é imprescindível que os pais acompanhem o que estas fazem na escola.

No Caderno Tesouro do Dia colocávamos diariamente fotografias que ilustravam as atividades das crianças na escola; registávamos três a cinco atividades, que podiam ser orientadas ou brincadeiras livres. Lembremos que, como explica Fernandes (2001), a socialização das crianças também é alcançada pelas brincadeiras livres:

“... através dos jogos e brincadeiras, as crianças descobrem o mundo, desenvolvem a confiança nos outros, a sua autonomia, iniciativa e a capacidade de resolução de problemas.” (p 33)

Este Caderno era levado para casa à sexta-feira. Pedia-se um comentário rápido aos pais, que podia ser um desenho, uma frase, um *smile*, algo que a criança reconhecesse como um incentivo às suas aprendizagens. Além disso, sugeriam-se desafios para serem realizados em contexto

familiar, como, por exemplo, fazer a árvore genealógica, realizar um passeio ou simplesmente contar o fim-de-semana.

Com o Caderno Tesouro do Dia todos os pais podiam ter um conhecimento muito preciso do desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. Esta foi uma forma de os pais se sentirem presentes, ainda que fisicamente ausentes, no contexto diário da escola. Quisemos valorizar as aprendizagens alcançadas e os obstáculos ultrapassados pelas crianças quotidianamente. Pareceu-nos fundamental fazer o contraponto do caderno (a caderneta) que já existia, no qual apenas ficavam registados os comportamentos negativos e os insucessos das crianças. Parecia-nos que faltava um meio dinâmico e um registo positivo, em que todos participassem ativamente. Como menciona Picanço (2012), a escola deve criar laços próximos com a família de modo a tornar a relação eficaz e harmoniosa: os dois núcleos, escola e família, devem aliar-se num objetivo comum. Por isso levámos as famílias a valorizar os trabalhos realizados pelas crianças na escola e as aprendizagens quotidianas. A estratégia posta em prática revelou-se bem-sucedida, pois todos participaram com satisfação e grande interesse. Alguns pais fizeram até questão de manifestar a sua opinião positiva por escrito.

Além deste Caderno, usámos os *placards* da sala para afixar os trabalhos resultantes das atividades realizadas pelas crianças durante a semana, das quais recolhíamos fotografias para colocar no Caderno Tesouro do Dia. Afixávamos assim os trabalhos das crianças e algumas fotografias. Deste modo, as famílias, sempre que vinham à escola trazer ou recolher as crianças, podiam ver os trabalhos dos seus educandos. Apercebemo-nos de que alguns pais, ou avós, ou outros familiares, permaneciam algum tempo a observar o que estava exposto e às vezes dialogavam com os adultos da sala sobre as atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois deste estudo sobre a importância da parceria escola família, podemos concluir que os benefícios desta parceria sobre o desenvolvimento das crianças em idade Pré-Escolar são reconhecidos por todos os agentes envolvidos no processo educativo. A satisfação que as crianças da sala onde realizamos este estágio demonstraram, por verem os seus pais a realizar atividades na escola, e as respostas dos educadores da Instituição e das famílias das crianças da sala confirmam o que os autores defendem quando refletem sobre a problemática escola família. Na verdade, o contexto familiar, que é fundamental para a construção do Eu (*Self*) nos primeiros anos de vida (entre os dois e os três anos), continua a ser importante na altura em que a criança entra no Pré-Escolar, pois como referem Almeida (2014), Abel et al. (2016), entre muitos outros, as aprendizagens começam no seio da família.

Os resultados por nós obtidos, da observação que fizemos e das respostas que colhemos, comprovam o interesse, e até mesmo a disponibilidade, dos pais em participar em atividades na escola e obter *feedback* das aprendizagens dos filhos. Contudo, como vimos, nem sempre os educadores têm o dinamismo necessário para criar formas diferentes de envolver as famílias na escola. As qualidades defendidas por Picaço (2012) para definir um educador – a saber, capacidade de inovação, de comunicação, de juízo crítico, e ainda dinamismo e eficácia –, nem sempre se verificam. Uma vez os constrangimentos são inerentes ao educador, eventualmente por receio de perder o seu poder educativo, como explicam Figueiredo (2010) e Picanço (2012); outras vezes, por dificuldades inerentes às Instituições.

A parceria escola família continua a ser importante para o desenvolvimento da criança nas fases do ensino subsequentes. Como esclarece Bandura (1996), o desinvestimento por parte dos pais nessa parceria acontece apenas quando os jovens atingem graus mais elevados do ensino, nomeadamente a partir do secundário. Mas esta é uma problemática que transcende os objetivos do nosso estudo, que se circunscreve apenas ao Pré-Escolar.

Esperamos com este trabalho ter contribuído para reforçar a ideia da relevância da parceria escola família e ter conseguido fazer uma sugestão criativa, Caderno Tesouro do Dia, que desafie os educadores a pensar em formas diferentes de envolverem os pais na escola.

É importante que tenhamos presente sempre que o objetivo da educação seja em que nível for é sempre o de tornar os educandos cidadãos felizes, humanos, equilibrados, em suma, realizados como pessoas na sua individualidade e na sociedade. Como diz Marques (2001), por nós citado, “a finalidade última da educação é ajudar a pessoa a ser feliz” (p.75).

## ANEXO

### Opções metodológicas: Entrevistas

TIPOS	Objetivos	Questões
<b>TIPO I</b> <b>Às crianças</b>	Avaliar a reação das crianças à ideia da participação dos pais na escola <b>(questionário 1);</b>  e, a seguir, perceber quais as emoções experimentadas depois de acontecer a referida participação <b>(questionário 2).</b>	<b>Questionário 1 (antes da atividade):</b>  1 Gostas da ideia de os teus pais virem fazer uma atividade aqui na escola? 2 Diz-me o que sentes com a ideia?  <b>Questionário 2 (depois da atividade):</b>  1 O que sentiste quando a tua mãe /pai contou a história? 2 Que achas dos teus pais conhecerem os teus amigos da sala?
<b>TIPO II</b> <b>Aos pais/famílias que ainda não participaram</b>	Compreender se os pais valorizam o envolvimento escola família, focando questões relacionadas com a participação e a comunicação.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considera importante envolver-se e participar na educação do seu filho na escola? Porquê?</li> <li>2. Costuma participar quando lhe é solicitada essa participação?</li> <li>3. Tem preferência por algum tipo de atividades quando participa?</li> <li>4. Que dificuldades sente em participar?</li> <li>5. Quando quer comunicar com educador, que meios utiliza?</li> <li>6. De que maneira a educadora costuma comunicar consigo?</li> </ol>
<b>TIPO III</b> <b>Aos pais/famílias que já participaram em atividades na sala</b>	Compreender a forma como os educadores valorizam a participação dos pais na Instituição e a comunicação com os mesmos.	<b>Questionário 1 (antes da atividade):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que atividade escolheu?</li> <li>2. Por que escolheu essa atividade?</li> <li>3. Costuma fazer essa atividade com o seu filho fora da escola?</li> <li>4. Qual pode ser o benefício dessa atividade no desenvolvimento do seu filho?</li> </ol> <b>Questionário 2 (depois da atividade):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que sentiu depois da atividade?</li> <li>2. Como acha que foi a reação das crianças ao longo desta sua atividade?</li> <li>3. Como avalia esta experiência?</li> </ol>
<b>TIPO IV</b> <b>Aos educadores</b>	Compreender a forma como os educadores valorizam a participação dos pais na Instituição e a comunicação com os mesmos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por que é que considera importante promover o envolvimento dos pais?</li> <li>2. Quais as estratégias que usa para isso?</li> <li>3. Que dificuldades sente nesse objetivo?</li> <li>4. Quais os meios de comunicação que usa para contactar com as famílias?</li> <li>5. Que meios de comunicação preferidos no contacto com os pais?</li> </ol>

**RESPOSTAS ENTREVISTA TIPO I (às crianças). Total de crianças questionadas (questionário 1 e 2): 23 crianças.**

<b>Questionário 1</b>	
<b>Reação à ideia de os pais virem à escola</b>	
Reação positiva: 23 crianças	
<b>Sentimento mencionado</b>	
Alegria/satisfação: 23 crianças	Curiosidade: 10 crianças
<b>Questionário 2</b>	
<b>Sentimento</b>	
Alegria/satisfação: 23 crianças	
<b>Opinião sobre os pais conhecerem os amigos da Escola</b>	
Gostam da ideia: 23 crianças	

**RESPOSTAS ENTREVISTA TIPO II (aos pais/famílias). Total de famílias questionadas:15**

<b>Razões para a valorização da parceria Escola- Família</b>			
Autoconfiança das crianças 12 pais	Felicidades das crianças 6 pais	Influência positiva na aprendizagem das crianças 7 pais	Equilíbrio das crianças 5 famílias
<b>Hábito de participação</b>			
11 pais responderam que participam		4 não costumaram participar	
<b>Atividades preferidas</b>			
História 10 pais	Atividade culinária 3 pais	Atividade desportiva 2 pais	
<b>Dificuldades sentidas</b>			
Não mencionam dificuldades 12 pais		Inibição 3 pais	

**RESPOSTAS ENTREVISTA TIPO III. Total de famílias questionadas:15**

<b>Questionário 1 antes da atividade</b>		
<b>Atividade escolhida</b>		
História 10 pais	Atividade culinária 3 pais	Dramatização 2 pais
<b>Porque escolheu atividade</b>		
Está habituado a realizá-la em casa 8 pais	Ligação com o projeto da sala 2 pais	Preferência do filho/a 5 pais
<b>Costuma fazer com o filho em casa</b>		
Muitas vezes 10 pais	Nunca 3 pais	Às vezes 2 pais
<b>Benefício da atividade</b>		
Descoberta do mundo 5 pais	Desenvolver a imaginação 10 pais	Diversão partilhada 4 pais
<b>Questionário 2 Depois da atividade</b>		
<b>Sentimentos depois da atividade</b>		
Satisfação: 13 pais		Insatisfação: 2 pais
<b>Opinião sobre a reação das crianças</b>		
Em geral concentraram-se 10 pais	Estiveram satisfeitos 8 pais	Estiveram desconcentrados 2 pais
<b>Avaliação da experiência</b>		
Positivamente inesperada 8 pais	Vontade de repetir 5 pais	Vontade de melhorar 2 pais

**RESPOSTAS ENTREVISTA TIPO IV (Aos educadores). Total de educadores entrevistados: 8 educadores**

<b>Razões do envolvimento da família na escola</b>		
Benefícios a nível da autoconfiança das crianças: 8 educadores	Benefícios a nível da aprendizagem da criança: 8 educadores	Benefícios a nível do bem-estar psicológico das crianças: 8 educadores
<b>Estratégias utilizadas</b>		
Convidar os pais a contar uma atividade na sala: 5 educadores	Reunião: 8 educadores	Participação em dias festivos: 8 educadores
<b>Dificuldade sentidas</b>		
Dificuldades de tempo/horário: 8 educadores	Dificuldades geográficas: 4 educadores	Dificuldades decorrentes da alteração do conceito de família: 5 educadores
<b>Meios da comunicação</b>		
Telefone: 8 educadores	Email: 8 educadores	Caderneta: 8 educadores
<b>Meios de comunicação preferidos</b>		
Telefone: 8 educadores	Email: 4 educadores	Caderneta: 8 educadores

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, (2014). *A relação entre Pais e Escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – SP). Recuperando de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> (data de acesso. 18-4-2018)

Abel, A., Correia, S., & Dias, I. (2016). *A relação com a família: uma experiência em contexto de pré-escolar*. Recuperando de: [https://www.researchgate.net/profile/Isabel\\_Dias/publication/305177170\\_A\\_relacao\\_com\\_a\\_familia\\_uma\\_experiencia\\_em\\_contexto\\_de\\_Jardim\\_de\\_Infancia/links/578406f108aee45b8442ef79/A-relacao-com-a-familia-uma-experiencia-em-contexto-de-Jardim-de-Infancia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Dias/publication/305177170_A_relacao_com_a_familia_uma_experiencia_em_contexto_de_Jardim_de_Infancia/links/578406f108aee45b8442ef79/A-relacao-com-a-familia-uma-experiencia-em-contexto-de-Jardim-de-Infancia.pdf) (Data de acesso.18-4.2018)

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora. (Bogdan & Biklen, 1994)

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V ., Pastrelli,C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. (Child Development, Vol. 67,1206-1222.)  
Recuperado de : <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1996CD.pdf> (data de acesso 01.06.2018)

Barbosa, B. (2015). *A problemática de relação escola-família para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em contexto de educação pré-escolar*. Recuperando de: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2201/1/Tese%20de%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf> (Data de acesso.18.4.2018)

Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família- o caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas. K., Jansorn, N e Voorhis, F. (1995). School, Family, and Community Partnerships. (Your Handbook for Action). Recuperando de: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf> ( Data de acesso 12-5-2018)

Fernandes, M. (2001). Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades. (Relatório Final de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Universidade do Minho-Instituto da educação, Minho). Recuperando <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18801/1/Marta%20Liliana%20Pereira%20Fernandes.pdf>. ( Data de acesso 22-04-2018)

Figueiredo, (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: Contributos para uma compreensão*. (Trabalho apresentada à universidades Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestrada psicologia de educação e intervenção comunitária. Universidade Fernando Pessoa- Faculdade da ciência humana e social. Porto) Recuperando de: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM\\_19037.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf) (data de acesso 17.04.2018)

Freitas, L. (2013). Qual a importância de relação família-escola e escola-família, num contexto de Educação Pré-Escolar. (Relatório final realizado no âmbito da área Científica de Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré- Escolar. Escola superior de educadores de infância maria Ulrich ) Recuperando de : <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13975/1/FREITAS%20Elsa%202013.pdf> ( data de acesso: 13-04-2018)

Hohmann e Weikart. (2011). Educar a criança Lisboa 6ª edição: fundação Calouste Gulbenkian: serviço e educação e bolsas. Lisboa

Loureiro, M. (2017). Relação família -escola: educação dividida ou partilhada? (International journal of developmental and educational psychology: INFAD revista de psicologia Nº1. Monográfico 2.2017.ISSN: 0214-9877.pp: 103-114) Recuperando de : <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365011.pdf> (data de acesso 17.04.2018)

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

Perrot, M.; Duby, G.; Fraisse, Th. (1994). *História das Mulheres. O Século XIX. Vol. IV.* Lisboa: Edições Afrontamento.

Picanço, (2012). *A Relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.* (Relatório de Mestrado Escola Superior João de Deus. Lisboa). Recuperando de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> ( Data de acesso. 18.4.2018)

Prego, J., Mata, L. (2012). *Perceções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos* (Atas do 12º colóquio de psicologia e educação, ISPA- Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1613/1/CIPE%202012%201421-1432.pdf> (data de acesso 17.04.2018)

Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica -Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Salomão, H.; Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.*  
Recuperando de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Silva, A. (2011). *Envolvimento parental nas aprendizagens escolares dos filhos.* (Tese submetida com requisito parcial para obtenção do grau de: Mestre em Psicologia Especialidade em Educacional. ISPA-Instituto Universitário , Lisboa ). Recuperando de : <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3906/1/13985.pdf>

Silva, I. Marques., L. Mata, L., e Rosa., M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Thébaud, F; Perrot, M.; Duby, G. (1995). *História das Mulheres no Ocidente. O século XX.* Vol. V. Lisboa: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2017). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*.  
(conferencia de abertura do ano letivo da escola superior de educação Paula Frassinetti-  
Revista saber (e) educar nº 12. P 109- 117. Escola superior de educação de, Lisboa).

Recuperando de:

[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf)

(Data de acesso 7.5.2018)