



**RELATÓRIO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º E NO 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

**RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: PERSPETIVAS, ESTRATÉGIAS E
MODALIDADES**

Jéssica Carvalho Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de mestre em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino
Básico

2016



**RELATÓRIO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º E NO 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

**RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: PERSPETIVAS, ESTRATÉGIAS E
MODALIDADES**

Jéssica Carvalho Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Mariana Dias

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de mestre em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino
Básico

2016

AGRADECIMENTOS

Após concluir este relatório com uma parte de investigação integrada, deparo-me com as várias etapas que tive de ultrapassar. Etapas essas que concluí com sucesso apenas porque tive o apoio de pessoas essenciais na minha vida.

Deste modo quero deixar aqui o maior agradecimento de todos, e o mais carinhoso, aos meus pais e ao meu irmão. Sem eles, realmente, esta caminhada não era possível, por todos os esforços que tiveram de fazer e por todo o incentivo que tiveram de dar para nunca fracassar e muito menos desistir!

Obrigada pai, obrigada mãe, obrigada mano, por tudo!

O meu muito obrigada à professora doutora Mariana Dias, pela paciência em todos os ataques de ansiedade e nas minhas horas de ausência. Obrigada por todos os comentários e por todas as conversas que me fizeram evoluir imenso como futura profissional, este trabalho sem a sua ajuda era impossível.

Por último, quero agradecer a todas as pessoas que participaram na minha vida académica e na concretização deste relatório. Este é o encerramento de uma fase muito importante onde tive a oportunidade de crescer enquanto pessoa e enquanto profissional. A todas elas e a toda a minha família, mais uma vez, um muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e consiste numa análise reflexiva sobre a observação do contexto educativo, a construção do projeto de intervenção, a intervenção pedagógica e sua relação com o nosso percurso académico anterior.

Desta experiência resultou uma investigação sobre as relações escola – família, que teve como base a tipologia desenvolvida por Epstein (1997). No âmbito da nossa investigação recorremos a diversas técnicas de pesquisa, designadamente observação, inquérito por questionário e entrevista. É importante salientar que durante a realização do mesmo pudemos contar com a total disponibilidade dos pais e da professora cooperante.

Os resultados mostram que esta é uma relação bastante positiva, na turma onde realizámos a investigação, ao contrário das diferentes experiências que tivemos noutros contextos de intervenção em outras escolas públicas. Os pais acompanham e apoiam o percurso escolar dos seus filhos quer através de atividades informais que realizam em casa quer através da cooperação que estabelecem com a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Relação Escola – Família; Comunicação; Aprendizagem em Casa

ABSTRACT

This report was prepared as part of the Supervised Teaching Practice course, with a class of the 3rd year of the 1st cycle of Basic Education, and consists of a reflexive analysis about the observation of the educational context, the construction of the Intervention project, the pedagogical intervention and its relation with our previous academic course.

As a result of this experience, there was an investigation on the school - family relationships, which was based on the typology developed by Epstein (1997). In the scope of our investigation we used several research techniques, for instance , observation, survey and interview. It is important to emphasize that during the investigation we always had total availability of the parents and a cooperating teacher.

The results show that there was a very positive relationship in the group where we conducted the research, as opposed to the different experiences that we had in other contexts of intervention in other public schools. Parents accompany and support the educational journey of their children either through informal activities they do at home or through the cooperation they establish with the school.

KEYWORDS: School - Family Relationship; Communication; Home learning

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1 Contexto do local da intervenção	3
2.2 Caraterização da turma	7
2.3 Avaliação diagnóstica dos alunos	11
3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	11
3.1 Identificação de Potencialidades e Fragilidades	11
3.2 Definição dos objetivos	13
3.3 Fundamentação dos objetivos	14
3.4 Problemática do estudo	19
3.5 Conceitos fundamentais	20
3.6 Relação escola-família: vantagens e obstáculos	23
3.7 Tipologia Joyce Epstein	23
4. METODOLOGIA	26
5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	29
5.1 Apresentação e fundamentação dos princípios orientadores	29
5.2 Apresentação das Estratégias Globais de Intervenção e Contributo de diferentes áreas para a concretização dos objetivos	31
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
6.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos	35
6.2 Avaliação dos objetivos do projeto	39
6.3 Análise dos resultados do estudo	41
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51
Anexos	54
Anexo A – Tabela de Profissões dos pais	55
Anexo B – Horário da turma	56
Anexo C – Planta da sala de aula	57
Anexo D – Grelha dos trabalhos de casa	58
Anexo E – Grelha de observação das Competências Sociais	59

Anexo F – Nota de Campo	60
Anexo G – Entrevista Semidiretiva à professora cooperante	61
Anexo H – Questionário aos pais (1)	62
Anexo I - Questionário aos alunos	63
Anexo J – Questionário aos pais (2)	64
Anexo L – Reunião de Pais de final de ano	66
Anexo M – Plano Semanal	69
Anexo N – Ficha de autoavaliação	70
Anexo O – Plano do dia	71
Anexo P – Diário de Turma	72
Anexo Q - Grelhas de Avaliação Diagnósticas.....	73
Estudo do Meio	73
Português	75
Matemática	77
Anexo R – Rotina Atelier de Leitura	79
Anexo S – Grelhas de avaliação – última semana.....	80
Estudo do Meio	80
Português	82
Matemática	84
Anexo T – Grelhas por objetivo.....	86
Grelha de bservação diagnóstica “Desenvolver a Participação na Sala de aula”	86
Grelha de observação final “Desenvolver a Participação na Sala de aula” ...	87
Grelha de Observação diagnóstica “Desenvolver Competências de trabalho cooperativo”	88
Grelha de observação final “Desenvolver Competências de trabalho cooperativo”	89
Grelha de observação diagnóstica “Desenvolver o raciocínio matemático”	90
Grelha de observação final “Desenvolver o Raciocínio Matemático”	91
Anexo U – Resultados dos questionários aos pais (1)	92
Anexo V – Resultados dos questionários aos alunos.....	93
Anexo X – Comparação de algumas respostas – alunos vs pais	94
Anexo Z – Declaração da autorização de Galvão (2015)	97

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 – Potencialidades e Fragilidades dos alunos consoante as áreas curriculares.....</i>	<i>12</i>
<i>Quadro 2 - Tipos de colaboração escola – família – comunidade.....</i>	<i>25</i>
<i>Quadro 3 – Objetivos, Estratégias gerais do Projeto de Intervenção e Áreas Curriculares.....</i>	<i>34</i>
<i>Quadro 4 – Objetivos gerais; Objetivos Específicos; Indicadores de Avaliação.</i>	<i>40</i>
<i>Quadro 5 – Respostas às questões da 1 à 6 do questionário</i>	<i>43</i>
<i>Quadro 6 – Respostas à pergunta: Que estratégias de motivação usa face à escola?.....</i>	<i>46</i>
<i>Quadro 7 - Respostas à pergunta: De que forma gostavam de estar mais envolvidos</i>	<i>47</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilitação Académica dos pais dos alunos.....	8
Gráfico 2 - Resultados de Português 2ºperíodo	36
Gráfico 3 - Resultados de Português 3ºperíodo	36
Gráfico 4 - Resultados de Matemática 2ºperíodo.....	37
Gráfico 5 - Resultados de Matemática 3ºperíodo.....	37
Gráfico 6 - Resultados de Estudo do Meio 2ºperíodo	38
Gráfico 7 - Resultados de Estudo do Meio 3ºperíodo	38
Gráfico 8 – Grau de Parentesco.....	42
Gráfico 9 – Situações de participação parental consideradas mais importantes pelos pais no contacto com a escola.....	44
Gráfico 10 – Meio de comunicação mais frequentemente usado pelos membros da escola para contactar com os pais	45
Gráfico 11 - Motivos das idas dos pais à escola, no presente ano letivo	46

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizada numa turma do 3ºano, do 1º CEB, que se integra num agrupamento de escolas que pertence ao distrito de Lisboa. Este relatório tem como objetivo de relatar o percurso percorrido até à sua entrega e posterior defesa.

Nele apresentamos as principais atividades realizadas e a análise reflexiva de todo o percurso, desde o período de observação, à intervenção, e à redação deste relatório. Este relatório integra, também, um estudo realizado com os alunos, os pais dos mesmos e a professora cooperante, relativo às relações escola – família, que considero um tema bastante pertinente para a prática no futuro e emergiu durante a nossa intervenção, pois já tínhamos experienciado vivências totalmente contraditórias, deste modo, decidimos aprofundar o tema, investigando.

Este relatório encontra-se organizado em sete capítulos, no primeiro dos quais é feito o enquadramento institucional do trabalho e apresentada a sua estrutura. No segundo capítulo é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, de modo fundamentado e reflexivo, segue-se a identificação da problemática no capítulo terceiro, que inclui a identificação das potencialidades e fragilidades das crianças, bem como os objetivos gerais do Projeto de Intervenção e ainda a opção pela temática, os seus conceitos fundamentais e a tipologia seguida.

Dada a importância de dar a conhecer ao leitor a metodologia utilizada, apresentamos, no capítulo quarto, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados que nos permitiram realizar o presente relatório. Em seguida, apresentamos os princípios orientadores da nossa intervenção e ainda as estratégias globais que utilizamos, tal como o contributo das diferentes áreas para a concretização dos objetivos a que nos propusemos.

O capítulo sexto integra a análise de resultados, que inclui aspetos relativos às aprendizagens dos alunos, aos objetivos gerais do projeto e, ainda, a resultados do estudo realizado. Por último, o capítulo sete que contempla uma breve análise das particularidades da ação educativa realizada, onde identificaremos alguns pontos fracos e fortes tanto do período de intervenção como da realização do presente relatório. Além de toda esta informação anexamos ao relatório tudo o que achamos pertinente para a explicação do mesmo.

No seu conjunto o relatório simboliza uma etapa cheia de desafios e de aprendizagens, que inclui o trabalho com os alunos, com a professora cooperante e com as famílias. Apesar da diversidade das situações abordadas o relatório evidencia as principais preocupações que me animam: promover a aprendizagem e a cooperação dos alunos, criar um bom clima de trabalho com os meus (futuros) pares e contribuir para desenvolver as relações escola – família. São aspetos que considero fundamentais quer para o aprofundamento da cidadania na escola quer para o meu desenvolvimento pessoal e profissional

Terminada a explicitação passaremos à caracterização do contexto socioeducativo.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Este capítulo abrange a caracterização do contexto do local da intervenção, a caracterização da turma e a avaliação diagnóstica dos alunos. Constitui um aspeto muito importante da preparação da intervenção educativa porque o aluno compreende melhor o que lhe é mais próximo e o que já viveu. A aprendizagem que começa a partir daquilo que o aluno conhece e que já experienciou é potencializadora de aprendizagens mais significativas. O próprio programa do 1º CEB reconhece explicitamente este aspeto ao salientar que aprendizagens significativas são um dos princípios orientadores da ação pedagógica no 1º ciclo, e que “a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações.” (p. 23). O processo de caracterização realizado conjuga diferentes técnicas e elementos, sendo de realçar a análise de documentos do agrupamento de escolas onde se insere a escola em questão, a análise de documentos facultados pela professora cooperante e ainda as observações realizadas. Na nossa análise e pesquisa tivemos em particular atenção que antes do início da intervenção já existia todo um trabalho realizado pela professora cooperante e pelos alunos, que não pode ser interrompido, mas sim continuado.

2.1 Contexto do local da intervenção

A prática pedagógica desenvolveu-se num agrupamento de escolas que inclui dois Jardins de Infância, três escolas de 1ºciclo com Jardim de Infância, duas escolas de 1ºciclo, uma escola de 1º, 2º e 3º ciclos, uma de 2º e 3º ciclos e, por último, uma de 3º ciclo e secundário, que é a sede deste agrupamento, que no total é composto por 10 escolas, com 3948 alunos. Representa, por isso, um contexto de grande complexidade, a que só parcialmente, tivemos acesso.

Este agrupamento situa-se em Lisboa Norte, possui uma localização privilegiada, de fácil acessibilidade, não só em relação ao centro da cidade, como aos concelhos limítrofes e ainda aos principais eixos de acessibilidade ao norte e sul do País. Esta área geográfica tem uma rede relativamente bem estruturada

de transportes públicos coletivos, Carris e Metropolitano, que servem a população residente ou a que para aqui se desloca. Os bairros que acolhem as escolas do Agrupamento são essencialmente residenciais, em crescente expansão demográfica e económica, bem servidos de estruturas comerciais e serviços privados diversos.

A população residente na área de influência do agrupamento caracteriza-se, no geral, por uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade. Dela fazem parte estratos sociais mais desfavorecidos, e estratos médios e superiores. Os alunos deste agrupamento provêm, assim, de agregados familiares de vários estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos, uma vez que as escolas que pertencem a este agrupamento se situam em locais diferentes. Na escola onde realizamos a nossa intervenção predominavam, como veremos, os grupos sociais favorecidos (ver 2.2).

A comunidade educativa do agrupamento, como indica o Projeto Educativo, refere que “Os pais/encarregados de educação têm uma alta expectativa em relação às realizações escolares e ao futuro dos seus filhos/educandos, o que motiva uma grande exigência relativamente ao que esperam que a escola lhes proporcione, traduzida numa forte pressão para a qualidade.” (p. 16). No entanto, é da opinião dos docentes do agrupamento que, devido às profissões de muitos encarregados de educação, estes têm uma tendência de responsabilizar a escola para além do que é normalmente previsto e, prolongam demasiado a permanência dos seus educandos no espaço escolar, apesar do horário estabelecido ser cumprido.

Neste agrupamento de escolas existem 8 associações de pais/encarregados de educação, o que demonstra o interesse dos pais pela educação dos seus filhos, no entanto, também podemos associar este número de associações ao facto dos encarregados de educação não verem o agrupamento como um coletivo coeso. Segundo o Projeto Educativo “Os projetos das Associações de pais/encarregados de educação têm como

finalidade participar na conceção e no desenvolvimento de iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação e do ensino.” (p.20).

A visão e os valores do agrupamento são fundamentais e neste caso constámos, com base no Projeto Educativo, que o agrupamento de escolas procura desenvolver uma intervenção que:

- a) seja agente de transformação do meio, com projetos, variedade de ofertas educativas, que deteta a tempo as dificuldades ou os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que tenta compensá-los através de percursos pedagógicos diferenciados, capaz de prevenir situações de alunos em risco de abandono escolar;
- b) não seja indiferente às diferenças e que promova ações de intervenção social e económica junto dos alunos e das famílias mais carenciadas;
- c) seja atenta, valorize e desenvolva diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão através da implicação do aluno na sua própria aprendizagem;
- d) proporcione a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes no meio, no país e no mundo;
- e) valorize o seu papel na sociedade e a sua importância a nível local;
- f) se preocupe com a melhoria da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e de lazer;
- g) promova e aprofunde a articulação vertical das componentes do currículo nacional, de forma a tornar o ensino básico numa sequência de continuidade e de articulação das aprendizagens;
- h) procure a concretização de saberes através da promoção de aprendizagens significativas e que desenvolva no aluno a curiosidade intelectual, inter-relacionando o saber e o saber fazer,

a cultura escolar e o gosto pelo saber, numa perspetiva de educação ao longo da vida;

i) seja promotora de saúde e de qualidade de vida, potenciando o desenvolvimento físico e motor e fomentando a inclusão através da dinamização de atividades físicas e desportivas adaptadas;

j) desenvolva a tomada de consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural. (Projeto Educativo, 2014-2018, p.28)

Nesse sentido realça os seguintes valores: “rigor; ética; responsabilidade; eficiência; eficácia; solidariedade; cooperação; participação; autonomia; empreendedorismo.” (Projeto Educativo, 2014-2018, p.29)

Segundo o Projeto Educativo (2014-2018) pretende-se que:

O Agrupamento de Escolas (...) seja reconhecido como uma organização educativa de excelência, pela qualidade ao nível do ensino e da formação ministradas, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, pela qualidade de formação de cidadãos responsáveis e empreendedores. (p.29)

A missão do agrupamento, tal como a sua visão e os seus valores são muito importantes, tanto para a comunidade escolar como para os pais e a comunidade em geral. Desta forma, o agrupamento define no Projeto Educativo a seguinte missão:

O Agrupamento deve prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador, num Agrupamento reconhecido pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e

ao prosseguimento de estudos. (Projeto Educativo, 2014-2018, p.27)

Estes elementos permitem-nos concluir que o agrupamento tem uma visão educativa alargada, quer no que respeita ao desenvolvimento pessoal dos alunos quer à sua integração na sociedade.

Relativamente à escola em que foi realizada a prática pedagógica, o início do seu funcionamento ocorreu no ano letivo de 1981/1982, no entanto, foi requalificada e inaugurada, pela segunda vez, no início do ano letivo 2014-2015. Das suas instalações fazem parte oito salas de aula, um espaço polivalente, uma pequena biblioteca escolar, gabinete de professores, cozinha totalmente equipada, refeitório, um pátio de recreio com parque infantil e um campo de jogos. Numa das salas de aula funciona o Jardim de Infância. O Jardim de Infância começou apenas a funcionar a 30 de novembro de 1998. Esta escola tem um total de 162 alunos, que no geral, tem um comportamento bastante adequado à idade. Desta escola também faz parte uma das oito associações de pais. A Componente de Apoio à Família dispõe de 2 salas que são exclusivamente utilizadas para o acolhimento e para o prolongamento realizados por esta entidade.

As atividades curriculares realizam-se entre as 9h e as 16h, com um intervalo de 30min (das 10h30 às 11h) e com hora de almoço (das 12h30 às 14h).

As Atividades de Enriquecimento Curricular são realizadas após as 16h30, e existe um dia por semana em que têm 1h de Oferta Complementar, das 16h30 às 17h30, fornecida pela escola e orientada pela professora titular de turma. Nesta escola, a oferta das Atividades de Enriquecimento Curriculares inclui o Desporto, o Inglês, a Expressão Artística e a Música. São realizadas na própria sala da turma, no ginásio da escola ou no campo de jogos exterior.

2.2 Caracterização da turma

A intervenção foi efetuada numa Escola Básica do 1º Ciclo, como já referi anteriormente, numa turma do 3º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, dos quais 11 são rapazes e 15 são raparigas, com idades compreendidas entre

os oitos e os dez anos. Deste conjunto de alunos nenhum estava diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, quatro alunos tinham aulas com uma professora de apoio, dois dias por semana, durante 90 minutos. A maioria dos alunos é oriunda de um contexto social favorecido, como se depreende da análise das habilitações académicas dos pais dos alunos em questão (ver gráfico 1) e das profissões dos mesmos (anexo A).

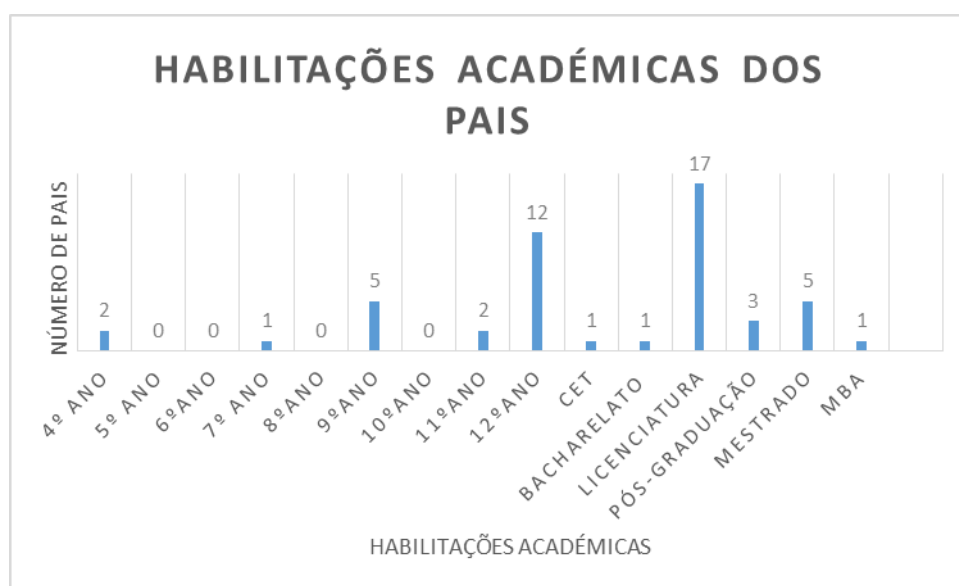


Gráfico 1- Habilitação Académica dos pais dos alunos

O gráfico indica que a maioria dos pais dos alunos tem habilitações académicas, claramente acima da média nacional.

No domínio educativo importa ter presente que fazem parte do horário as áreas curriculares de Português, a de Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Expressão Motora, Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, como podemos observar em anexo B. O bloco da Expressão Artística é dividido entre as áreas da Expressão Musical, da Expressão Dramática e da Expressão Plástica. No bloco de Apoio ao Estudo, os alunos geriam o seu tempo autonomamente, ou seja, é um período de estudo autónomo em que estes trabalham naquilo em que sentem mais dificuldades. A Oferta Complementar, por decisão do agrupamento, incentiva a educação para a cidadania e a

educação ambiental, traduzindo-se esta última na manutenção de uma horta, sendo que cada turma tem a sua e tem de cuidar dela.

O grupo de alunos está disposto na sala de aula em forma de U com 6 mesas no meio, como podemos observar na planta da sala de aula em anexo C. A organização das mesas é sempre a mesma durante as atividades letivas. Os alunos estão virados para um quadro de giz. Na sala, estão também expostos vários cartazes e produções dos alunos relativos à prevenção do consumo de drogas e álcool, uma história redigida pela turma e trabalhos manuais referentes ao São Martinho e à Páscoa.

Todos os manuais dos alunos são guardados na sala durante toda a semana, sendo distribuídos pela professora cooperante, na sala de aula, quando necessários para trabalhar. Estes são levados para casa apenas à sexta-feira, uma vez que é só nesse dia que são marcados trabalhos para casa. Cada aluno tem também um *dossier* que mantém na sala de aula, onde são guardados todos os trabalhos realizados e registos da aula, funcionando, assim, como o caderno do aluno.

O ensino é centrado na professora uma vez que é esta que dirige toda a aula. As aulas são lecionadas utilizando, maioritariamente, o manual e o caderno de atividades adotados pelo agrupamento de escolas. Para além disso, a turma realiza também algumas atividades menos regulamentadas, como a escrita de um convite ou a resolução de um problema matemático, em grande grupo.

A turma em questão trabalha maioritariamente de forma individual, fazendo pontualmente exercícios em grande grupo, como a escrita de textos no quadro ou a resolução de problemas matemáticos. Também a correção dos exercícios propostos pela professora é feita no quadro, por alunos escolhidos aleatoriamente.

A professora cooperante utiliza a avaliação formativa para privilegiar o trabalho desenvolvido de cada aluno durante o seu percurso. Outra das modalidades utilizada pela docente é a avaliação sumativa, pois tem em conta os resultados dos testes realizados pelos alunos. Estas fichas de avaliação são iguais para todas as turmas do 3º ano, em todas as escolas do agrupamento.

A relação entre a professora e os encarregados de educação desenvolve-se de forma bastante positiva. Partindo de conversas informais com a mesma, percebemos que os encarregados de educação estão em contacto constante, pela caderneta do aluno, por correio eletrónico, pela hora de atendimento pessoal, que tem lugar uma vez por semana, à terça-feira, entre as 9h e as 10h, por conversas informais à entrada da escola, ou quando necessitam de dizer algo imediato os encarregados de educação sobem à sala e falam com a professora cooperante.

Nesta turma percebemos que os alunos apenas levavam trabalhos ao fim de semana, no entanto a correção dos mesmos era feita aleatoriamente, ou seja, poderia ser à segunda-feira mas também poderia ser à quarta-feira, os alunos não sabiam de antemão quando seria e, deste modo, realizavam os trabalhos mesmo durante o fim-de-semana. Durante o período de observação, demos conta que todos os alunos faziam os trabalhos de casa, salvo certas situações pontuais, como podemos observar na tabela do anexo D. Quando estas situações ocorriam a professora informava de imediato os pais pela caderneta, que conseqüentemente assinavam o recado e davam, ou não, uma explicação da situação.

O envolvimento dos pais na escola não se limitava ao cuidado com a realização dos trabalhos de casa. A partir da observação direta, observámos que os pais se empenhavam na vida escolar dos alunos, uma vez que se a professora pedisse a participação para algo, ou em materiais necessários ou a presença dos próprios na sala de aula, eles faziam-no e mostravam-se interessados. Por exemplo, quando um aluno festeja o seu aniversário, a mãe vai sempre à escola, sem exceção, com um bolo, para cantar os parabéns, em conjunto com a professora, com o educando e com os seus colegas. Na semana da leitura, a professora avisou, informalmente, os pais através de recado pelas crianças para que algum deles escolhesse um poema e viesse declamá-lo à sala de aula. No dia seguinte, a professora recebeu logo o contacto de alguns pais, através do *e-mail*, a prontificarem-se para participar. Era notória a participação por parte dos pais neste tipo atividades e/ou solicitações.

2.3 Avaliação diagnóstica dos alunos

O grupo de alunos com que trabalhamos durante prática pedagógica formam uma turma calma, bastante interessada nos conteúdos abordados, nas tarefas que lhes são propostas e empenham-se nas atividades letivas, como podemos concluir pela grelha de observação das competências sociais preenchida durante o período de observação, anexo E.

Relativamente às relações aluno-aluno e aluno-professor, podemos caracterizá-las de forma positiva. É um grupo que, no geral, não cria conflitos entre eles e, mesmo quando estes surgem, têm facilidades em resolvê-los, sempre com o auxílio da professora. Mantêm uma relação muito boa com a professora titular da turma, baseada no respeito, amizade e muita confiança, aspeto que pode ser facilitado pelo facto de esta professora os acompanhar desde o 1º ano de escolaridade. No contexto de sala de aula, como veremos posteriormente, a cooperação entre os alunos é escassa. Em situações informais as boas relações persistem, assim nos momentos de recreio, os alunos interagem com colegas de turmas diferentes, brincando e têm uma boa relação com os funcionários, respeitando sempre os mesmos. A relação entre alunos e coordenação é também positiva, uma vez que, sendo a coordenadora da escola também professora, na escola em questão, esta está muito presente no dia-a-dia escolar dos alunos. Não se comprova, assim, a imagem de indisciplina e ausência de regras, que, muitas vezes, é associada à escola pública.

3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

3.1 Identificação de Potencialidades e Fragilidades

Efetuada a caracterização do contexto socioeducativo, onde foi realizada a intervenção pedagógica, importará, igualmente, referir, ainda que de forma sucinta, o diagnóstico, que efetuamos da situação educativa.

A tabela abaixo mostra as fragilidades e potencialidades que emergiram das observações e do diagnóstico que realizamos à turma durante o período de observação, que incide nas seguintes áreas: Competências Sociais, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

Áreas	Potencialidades	Fragilidades
Português	- Gosto pela leitura; - Interpretação de textos.	-Dificuldades na leitura em voz alta.
Matemática	- Leitura de números por classe e por ordem.	-Dificuldades na comunicação e raciocínio matemático.
Estudo do Meio	- Interesse pelo projeto A Horta Pedagógica;	-Conhecimento do meio local.
Expressões	- Receção da bola com as duas mãos; - Interceção do passe de bola; -Utilização livre do compasso.	-Não foram observadas unidades curriculares de expressões diferenciadas.
Competências Sociais	- Interesse e motivação na realização das tarefas; - Particular interesse por atividades de cariz prático.	-Participação no planeamento das tarefas; -Carência de cooperação e entreaajuda.

Quadro 1 – Potencialidades e Fragilidades dos alunos consoante as áreas curriculares

Também emergiu do nosso diagnóstico o facto de as famílias estarem muito presentes na vida escolar dos alunos, pois como referimos anteriormente, se a professora pedisse a participação para algo, materiais necessários ou a presença dos próprios na sala de aula, eles faziam-no e mostravam-se interessados. Participavam também em todos os eventos festivos, semanas culturais, exposições e, reuniões convocadas pela professora titular.

Importante será também salientar que durante o período de observação, concluímos que a Expressão Dramática e a Expressão Musical estavam, de

certa forma, “esquecidas”, uma vez que, apesar de haver um horário próprio, apenas assistimos a sessões de Expressão Artística e, como tal, decidimos realizar uma abordagem mais significativa das Expressões durante a nossa intervenção.

3.2 Definição dos objetivos

Tendo por base o diagnóstico feito do grupo de 26 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, e as principais fragilidades e potencialidades identificadas, analisámos as dinâmicas de trabalho predominantes, de modo a delimitar melhor o nosso eixo de intervenção. Assim, constatámos que, o grupo de alunos não coopera entre si uma vez que costuma realizar as tarefas propostas e/ou atividades de forma individual. São constantes as queixas negativas entre os alunos quando algum deles erra, como por exemplo, quando alguém escreve mal alguma resposta, o colega do lado comenta imediatamente, em voz alta, esse facto.

Durante as três semanas de observação tivemos, ainda, oportunidade de perceber que os alunos leem apenas no horário onde está estipulada a sessão de português, sendo que fazem, inicialmente, uma leitura silenciosa e só depois lhes é pedido que leiam uma pequena parte do texto em voz alta, revelando algumas dificuldades nesta última leitura.

Além disso, verificámos que a turma tem dificuldades na realização de problemas e na explicação oral do seu raciocínio, quando não o discute anteriormente com alguém, ou seja, quando realiza os exercícios individualmente, para depois fazer a correção sozinho no quadro, para os restantes colegas.

Nestas base consideramos que era essencial criar tarefas e/ou propostas que correspondessem às seguintes questões:

- De que forma desenvolver a participação dos alunos na sala de aula?
- Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?
- Que tipo de atividades desenvolver para trabalhar a leitura expressiva?

- Que tipo de tarefas e/ou propostas de trabalho conceber de modo a desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático?

A partir do diagnóstico realizado e, com o reforço destas questões, definimos os seguintes objetivos que serviram de base à prática pedagógica e que considerámos pertinentes a serem trabalhados com a turma em questão:

1. Desenvolver a participação na sala de aula;
2. Desenvolver competências de trabalho cooperativo;
3. Desenvolver a leitura;
4. Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático.

Em suma, estes objetivos ajudaram-nos a dar respostas às questões mencionadas anteriormente e, por isso, irá tornar a nossa prática mais precisa e objetiva.

3.3 Fundamentação dos objetivos

A descrição efetuada permite concluir que, para cumprir os objetivos a que nos propusemos teríamos que privilegiar o trabalho de grupo e, por sua vez, a aprendizagem cooperativa. Esta última caracteriza-se “pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (Bessa & Fontaine, 2002, p.44). Torna-se, então, importante salientar que a aprendizagem cooperativa “propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseadas na promoção e no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas no seio de pequenos grupos”. É, ainda, de destacar que “a preocupação que por vezes existe de a aprendizagem cooperativa ser prejudicial para os alunos mais competentes, não é sustentada pelos resultados da investigação empírica e parece também não se justificar do ponto de vista teórico” (Bessa & Fontaine, 2002, p.83). Assim, segundo os mesmos autores, a aprendizagem cooperativa oferece aos alunos vantagens que fogem ao domínio dos conteúdos programáticos, ou seja, “o perfil do

trabalho cooperativo permite exatamente que os alunos desenvolvam competências que estão muito para além do estrito domínio e reprodução dos conteúdos curriculares expostos pelo docente” (p. 13).

Segundo Valente (2012), podemos realçar competências “que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa, sendo eles: “(i) a interdependência positiva, (ii) a interação face a face, (iii) a avaliação individual / responsabilização pessoal pela aprendizagem, (iv) o uso apropriado de skills interpessoais (v) e a avaliação do processo do trabalho de grupo.” (p. 37).

De acordo com o autor, na organização do trabalho em grupo, privilegiando, assim, a aprendizagem cooperativa, há um maior apoio entre os elementos do grupo para que, em última instância, todos tenham sucesso, ou seja:

ao confrontarmos esta perspectiva de trabalho de grupo tradicional com a perspectiva de trabalho de grupo organizado segundo os princípios da aprendizagem cooperativa, verificamos que o trabalho é organizado tendo por base uma interdependência positiva entre os seus membros, no qual os objetivos são estruturados para que os alunos se preocupem com o desempenho tanto de todos os elementos, como com o seu próprio ... Quanto ao modo de constituição dos grupos, os elementos que compõem o grupo apresentam características diversas, constituindo-se a heterogeneidade do grupo como um enriquecimento para todos. (p. 35)

De acordo com Pato (1995) “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9), uma vez que, com o trabalho de grupo “é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências.” (Pato, 1995, p.9). Para além do que foi já referido, um dos aspetos essenciais do

trabalho em grupo é a possibilidade de troca de pensamentos, técnicas ou opiniões diferentes entre os diversos alunos, isto é, “o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir.” (Pato, 1995, p.9). Relativamente à constituição dos grupos, estes podem ser homogêneos ou heterogêneos. Os primeiros são grupos em que os alunos têm um semelhante nível de aproveitamento. Assim, “formar grupos homogêneos contribui para que a aprendizagem decorra em circuito fechado, acentuando-se os desníveis entre os extremos” (Pato, 1995, p. 27). Isto é, nos grupos dos alunos com maior nível de aproveitamento, não haverá o confronto com a dificuldade, com o não compreender; enquanto nos grupos dos alunos com menor aproveitamento, não há quem ajude ou quem puxe pelo desenvolvimento do grupo. Os grupos heterogêneos agregam alunos com diferentes capacidades e atitudes e que, por isso, “permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento da linguagem, hábitos de trabalho, perseverança, etc.” (Pato, 1995, p. 27). No que diz respeito ao ambiente de trabalho em grupo, “é necessário que cada aluno ouça atentamente o que é dito pelos colegas, peça de imediato esclarecimentos quando não compreende e conteste, argumentando quando não está de acordo”. (Pato, 1995, p. 49). Segundo o mesmo autor, “todos devem sentir que têm a sua oportunidade para dizer e fazer; todos devem ir aprendendo a integrar o que de positivo é (ou pode vir a ser) o melhor das competências e das atitudes de cada um. O crescimento do grupo vai depender, essencialmente, da prática desta abertura.” (p.49).

Assim, de acordo com Bessa e Fontaine (2002) “poder-se-á então concluir que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de factores do ambiente, tais como a localização das escolas ou do nível de ensino.” (p.85).

Durante o período de observação, como já referimos anteriormente, percebemos que os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo. Depois desta análise pensamos que este era um bom objetivo, apesar de estarmos a modificar o método de ensino, iríamos colmatar algumas fragilidades que o grupo apresentava, por não terem a confiança necessária entre os elementos da turma.

Para além do desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo, é também um objetivo do presente Projeto de Intervenção desenvolver a leitura, particularmente a leitura em voz alta. “Solé (1992) apresenta vários objetivos para a leitura, que devem ser trabalhados na escola. Refere, por exemplo: ler para obter uma informação geral, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta.” (Belo & Sá, 2005, p. 26).

De acordo com Belo e Sá (2005), “importa proporcionar aos alunos momentos em que eles treinem a leitura em voz alta, visto que o treino conduzirá a um aperfeiçoamento da qualidade da leitura.” (p. 44). Segundo o mesmo autor, “durante a leitura em voz alta, o leitor está, sobretudo, preocupado com a forma mais adequada de comunicar a mensagem aos outros, ou seja, com aspetos como a entoação, o respeito pela pontuação, o volume da voz, entre outros.” (p. 44).

Segundo Charmeaux (1985), citado por Belo e Sá (2005), “na leitura em voz alta, o leitor diz o que compreendeu. Observa-se, portanto, uma dissociação entre a dicção e os movimentos oculares, estes últimos precedendo claramente a dicção. Por esse motivo, no momento da dicção, o olhar deve dirigir-se para o ouvinte.” (p. 32). Os mesmos autores referem que “um leitor que mantém o olhar virado para o livro não sabe ler em voz alta.”

Deste modo, torna-se crucial o alcance do objetivo proposto, apontando assim para um desenvolvimento positivo da leitura realizada pelos alunos.

Por último, traduz-se também num objetivo deste Projeto de Intervenção o desenvolvimento da comunicação e do raciocínio matemático.

Menezes (2010) menciona que “a linguagem matemática é híbrida, pois resulta do cruzamento da linguagem matemática com uma linguagem natural, no

nosso caso, o português” (p.1). O mesmo autor refere ainda que “estamos perante um meio de comunicação, possuidor de um código próprio, com uma gramática e que é utilizado por uma certa comunidade. Esta linguagem tem registos orais e escritos e, como qualquer linguagem, apresenta diversos níveis de elaboração, consoante a competência dos interlocutores” (p. 5). Assim, consideramos de extrema importância valorizar esta linguagem, criando atividades para proporcionar o seu desenvolvimento. Para além do pressuposto desenvolvimento da linguagem e sua comunicação matemática, Baroody (1993) apresenta outros motivos para o professor estimular a comunicação matemática na sua sala de aula: (i) desenvolver conhecimento matemático; (ii) desenvolver capacidades de resolver problemas; (iii) melhorar a capacidade de raciocínio; e (iv) encorajar a confiança. Então, segundo Piaget (citado por Reis, 2004) “é importante identificar as representações mentais que iniciam os procedimentos dos alunos, porque nós sabemos que a coordenação entre estas representações e os procedimentos nos permite compreender as reflexões construídas por eles” (p.168). Por isso, é cada vez mais crucial a importância dada à comunicação dos raciocínios dos alunos, para que nos possibilite a nós, professores, a compreensão das suas representações e o estímulo dessa mesma comunicação.

Segundo o mesmo autor, “o desenvolvimento da lógica, da psicologia e o seu papel no binómio ensino-aprendizagem, levou a que o seu uso fosse marginalizado em troca da utilização mais direta das operações lógicas ligadas aos princípios fundamentais, axiomáticas e algoritmos que estão na base dos resultados tabulados.” (p. 175).

Por tudo o que foi apresentado anteriormente, consideramos os objetivos definidos para esta prática de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos.

3.4 Problemática do estudo

A problemática do nosso estudo, que emergiu na fase de observação, foi a participação dos pais na escola, pois percebemos que havia um grande envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos, participando em diversas atividades e expressando um grande à vontade com a professora titular de turma, algo que reconhecemos como um fator bastante pertinente a estudar, uma vez que nas intervenções realizadas anteriormente não existiam relações próximas como esta. Além disso, segundo Silva (2003); Quaresma (2011); Zenhas (2006) a investigação em Portugal também evidencia que as relações escola – família, apesar de variável com o nível educativo e origem sociocultural das famílias é geralmente esporádica e limitada a situações pontuais.

Visando delimitar a nossa problemática, pesquisámos o tema que pretendíamos aprofundar, e deparámo-nos com pouca literatura sobre a forma como as famílias, no quotidiano, independentemente da participação no contexto escolar, se envolvem na vida escolar dos seus educandos e procuravam promover uma atitude positiva dos filhos face à escola e às aprendizagens. Estes aspetos parecem-nos importantes dado que a investigação evidencia a importância de criar sinergias entre a educação familiar e escolar. Quando isso não sucede, as crianças ouvem as opiniões dos pais em casa e se deparam com outras realidades na escola ficam confusos, desorientados, sem saberem realmente o que é mais importante, a opinião dos pais ou a opinião do professor.

Uma vez que esta relação é tão importante, não só para os professores como para os pais e para as crianças, e é do nosso interesse perceber como se deve atuar, e o que se deve fazer para manter uma boa relação com a família. Por isso, decidimos basear o estudo nesta relação, mais propriamente nas seguintes vertentes: o apoio familiar em casa e as formas de envolvimento parental na escola. De facto, apesar das lacunas de investigação se relacionarem mais com o contexto familiar não quisemos limitar o nosso estudo a esse contexto dado que a dinamização das relações escola – família fará parte das funções que iremos desempenhar. Além disso, a literatura da especialidade salienta que a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação e

que esta não deve ocorrer esporadicamente “A intensidade do contacto é importante e deve incluir não só encontros a dois, mas também reuniões gerais e comunicação escrita, através da caderneta escolar” (Davies, Marques & Silva, 1993, p.25). Tentámos, por isso, verificar que imagem tinham os pais tinham sobre a dinâmica das relações escola – família que identificámos na nossa observação. De facto, não se pode partir do pressuposto que existe identidade de perspetivas entre as famílias e os profissionais da educação e /ou em processo de profissionalização. Essa premissa terá que ser (in)validada pela pesquisa empírica e foi esse, também, o sentido da nossa investigação.

3.5 Conceitos fundamentais

Villas-Boas (2001) e Marques (1994b) (citados por Zenhas, 2006) defendem que existe alguma confusão terminológica e alguma falta de rigor na utilização de terminologia referente à relação entre a escola, a família e a comunidade. Nesse sentido, pareceu-nos importante esclarecer alguns conceitos que julgamos pertinentes para o estudo que nos propusemos realizar.

Analizamos, primeiramente, o conceito de relação escola-família, que segundo Silva (2002) o termo relação admite “todo um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito” (p.101), Deste modo é então um conceito que abrange uma grande diversidade de interações e pode assumir diferentes modalidades como a tipologia de Epstein (1997a) evidencia:

- Ajudar a família a cumprir as suas obrigações básicas;
- Promover a comunicação entre a escola e a famílias;
- Envolver os pais em atividades no espaço escolar;
- Envolver os pais em atividades de aprendizagem em casa;
- Envolver os pais na tomada de decisões;
- Envolver a comunidade.

De seguida, analisamos o conceito família vs pais, pois diversos autores dão preferência ao termo “família”, uma vez que esta engloba vários elementos familiares, ao contrário do conceito “pais” que apenas se refere aos progenitores

do aluno. (Silva, 2002; Villas-Boas, 2001; Marques, 1993; Davies, 1989). Importa, também distinguir entre família e Encarregado de Educação que se refere à pessoa que acompanha o aluno menor de idade e se responsabiliza pela vida escolar do mesmo, independentemente do laço familiar entre ambos.

Adicionalmente, constatámos que diversos autores distinguem os conceitos de envolvimento e participação parental. Marques (1994) apresenta a seguinte definição: “A participação inclui as formas de relacionamento entre a escola e as comunidades que pressupõem a partilha do poder e o exercício da tomada de decisões e do poder deliberativo.” (p.52). Desta forma, e segundo Silva (2002) distingue-se do conceito de envolvimento que se refere, essencialmente, a ações individuais que são em benefício direto dos filhos.

Quanto ao conceito de colaboração, Marques (1993) salienta que se integra numa visão de escola e de desenvolvimento da criança, interativa desenvolvimentista: integra as noções de parceria e partilha de responsabilidades; parte do pressuposto que o sucesso educativo implica a colaboração de todos os intervenientes; tem implícito o conceito de escola como comunidade educativa, em que o processo educativo depende da interação de todos os intervenientes.

Importará, contudo, ter presente, que nem todas as relações escola – família são necessariamente de colaboração ou de parceria: a participação parental pode traduzir-se numa participação divergente e não exclui o conflito (Sá, 2004; Dias, 2008), como é, aliás, normal entre instituições que exercem funções e influências que se sobrepõem. Além disso, a participação dos pais é também um direito e uma forma de exercício da cidadania, pelo que a conflitualidade que daí possa emergir deve ser considerada natural e objeto de negociação ou mediação.

Para concluir, referiremos a teoria da sobreposição das esferas de influência que visa “perspetivas educacionais, sociológicas e psicológicas acerca das organizações sociais e investigações sobre os efeitos da família, da escola, e da comunidade nos resultados educativos.” (Zenhas, 2006, p.23). Esta teoria tem como princípio fundamental que o sucesso académico ou outros

determinados objetivos “serem do interesse mútuo da família, da escola e da comunidade e serem mais eficazmente atingidos através da ação coordenada dessas instituições.” (Zenhas, 2006, p.23), isto é, para satisfazer as necessidades das crianças é necessário que estas três esferas trabalhem em conjunto, quando as interações existentes entre a escola e a família são positivas e ainda quando existe um trabalho em parceria com as mesmas, os alunos aprendem assim a valorizar mais a escola, uma vez que veem que ela é valorizada pela sua família (Quaresma, 2011).

Villas-Boas (2001) e Diogo (1998) (citados por Zenhas, 2006)

consideram que o modelo de sobreposição das esferas de influência de Epstein é um modelo abrangente e muito vantajoso, dado que tem em conta perspectivas ecológicas, psicológicas e sociológicas, nomeadamente: (a) o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que considera que o desenvolvimento da criança é afectado por estruturas de diferentes níveis, as quais estão interligadas; (b) perspectivas sobre o papel educativo da família; (c) perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos; (d) a tese da parceria para a aprendizagem, segundo a qual o sucesso na aprendizagem depende da partilha de responsabilidades entre os professores, os alunos e a escola; e (e) a tradição de investigação sociológica e psicológica sobre os efeitos do ambiente escolar e do ambiente familiar. (p.24)

Esta concepção de “sobreposição de esferas” foi importante para a delimitação da nossa problemática, quisemos compreender melhor como a experiência escolar dos filhos é vivida e “preparada” em casa e a importância

que os pais atribuem ao seu envolvimento direto nas atividades promovidas pela escola (reuniões, festas, semanas ou dias temáticos, entre outras).

3.6 Relação escola-família: vantagens e obstáculos

As vantagens desta relação são inúmeras, como já referimos, e não dizem respeito só ao sucesso escolar do aluno. Segundo Silva (2009) as investigações mais recentes mostram que os docentes sentem-se mais realizados quando estas relações existem e o mesmo ocorre com as famílias, principalmente as de ambientes sociais mais desfavorecidos. Apesar disso, as práticas de relação – escola família ficam, regra geral, muito aquém do que a investigação recomenda. No sentido de explicar esta contradição Diogo (1998) (citado por Zenhas, 2006) assinala a existência de diversas barreiras ao envolvimento parental:

- a) Tradição de separação entre a escola e a família;
- b) Tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos;
- c) Barreiras estruturais da organização social;
- d) Persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino, uma vez que as escolas continuam com rituais muito formalistas e uma linguagem muito técnica que não é acessível à maioria dos pais

Muitas vezes estas barreiras não deixam que exista uma aproximação da escola com as famílias, dos professores com os pais. Importa, por isso, que os profissionais de educação tenham consciência destas dificuldades e conheçam diferentes estratégias e modalidades de trabalho com as famílias.

3.7 Tipologia Joyce Epstein

Na elaboração do nosso estudo tivemos como referência a tipologia de Epstein (1997a), que se nos afigura, igualmente útil para a nossa intervenção profissional futura. Fizemos esta escolha uma vez que esta

permite fazer um diagnóstico da situação existente em cada escola; analisar os obstáculos que se colocam a essa colaboração, as estratégias de colaboração já existentes e os recursos disponíveis; e traçar um plano de acção fundamentado e abrangente, contribuindo para construir pontes que diminuam as descontinuidades culturais. (Zenhas, 2006, p.36)

Além disso, tem em atenção que os direitos e as responsabilidades apontam tanto na direção da escola como na da família.

Na perspectiva de Epstein (1997a) citado por Zenhas (2006) existem seis tipos de colaboração escola-família-comunidade, como se pode observar no quadro seguinte.

Tipo	Definição
TIPO 1 Funções parentais	O aspeto mais importante deste tipo é a troca de informação que ajude a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a compreender as necessidades, os talentos e os interesses dos alunos (Epstein & Connors, 1994)
TIPO 2 Comunicação	Refere-se às atividades de comunicação escola-família e família-escola sobre os programas escolares, as atividades da escola e os progressos dos alunos (Sanders & Epstein, 1998)
TIPO 3 Voluntariado	São atividades que contribuem para que as famílias se sintam mais à vontade na escola e no contacto com os professores; para promover e facilitar o contacto das crianças com os adultos; e para que os professores tomem maior consciência da vontade das famílias em colaborar com a escola e em comunicar com as outras famílias (Epstein & Connors, 1997)

TIPO 4 Aprendizagem em casa	Consiste em ajudar as famílias a acompanharem as tarefas de aprendizagem que as crianças realizam em casa, dando-lhes indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os filhos a nível do trabalho escolar (Epstein & Connors, 1994)
TIPO 5 Tomada de decisões	Refere-se à participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que afetam todos os alunos e não apenas os seus educandos (Sanders & Epstein, 1998)
TIPO 6 Colaboração com a comunidade	Inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Epstein 1997a)

Quadro 2 - Tipos de colaboração escola – família – comunidade

Fonte: Adaptado de Zenhas (2006, p. 37)

Feita esta breve apresentação da tipologia de Epstein, importa clarificar que o nosso estudo incide apenas em duas dimensões: a comunicação casa – escola (tipo 2) e a aprendizagem em casa (tipo 4). As razões dessa opção já foram explicadas e são de natureza científica e profissional: a escassez de estudos sobre as aprendizagens que os alunos efetuam em contexto familiar e a importância da comunicação entre a organização escolar e familiar. Além disso, dadas as limitações temporais do nosso estudo, dificilmente poderíamos realizar uma pesquisa que abrangesse todas as modalidades de relação identificadas por Epstein.

4. METODOLOGIA

O trabalho acadêmico realizado pode ser considerado um estudo de caso, de natureza exploratória. Sendo que, segundo Coutinho (2002) “o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) que não é experimental (Ponte, 1994) que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994). A incidência num contexto ou caso não impede todavia que possam ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação”. (p.225)

Neste trabalho foram usadas metodologias qualitativas que se baseiam, segundo Bogdan e Biklen (1994) “na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (p. 293). A pesquisa empírica realizou-se, como já referimos, numa turma de 3ºano do ensino básico com 26 alunos.

Utilizámos a observação direta, numa fase inicial, elaborámos notas de campo (anexo F), ao longo de todo o período de observação, uma vez que, com as mesmas conseguimos relatar várias situações que aconteceram de uma forma mais precisa, sem “julgamentos” da nossa parte e, preenchemos diversas “grelhas” que achamos pertinentes para o nosso trabalho, pois “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (De Ketele, 1980, p.27).

Além da observação, foram tidas, ao longo das três semanas, várias conversas informais com a professora titular de turma, quer sobre o seu trabalho quer sobre as relações com as famílias. Foi, ainda, realizada uma entrevista semidiretiva à professora (anexo G).

Utilizámos ainda a análise de documentos escritos de uso específico como o Plano de Turma (PT), elaborado pela professora cooperante, onde recolhemos dados importantes de cada aluno, individualmente, para nos ser mais fácil conhecer o grupo em que incidiu o projeto de intervenção, e o Projeto

Educativo do Agrupamento (PEA) que nos ajudou a conhecer melhor o contexto físico, social, organizacional e pedagógico onde a escola está inserida. Além de nos facultar informação relevante, a pesquisa documental, como foi referido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) é uma “técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas”. (p.144)

No decurso da implementação do Projeto de Intervenção, recorreremos principalmente à observação participante, dado que esta “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Afonso, 2005, p. 113).

Durante a intervenção, elaboramos algumas grelhas de avaliação para avaliar a nossa intervenção e adaptar a nossa prática às necessidades dos alunos mostraram ao longo das semanas. Além disso, analisamos os *dossiers* de trabalho de alguns elementos da turma. Nestes *dossiers* estão presentes todos os trabalhos e registos que os alunos fazem todos os dias dos conteúdos lecionados. Esta é uma estratégia da professora cooperante para os alunos terem arquivado, de igual modo, tudo o que é trabalhado na sala de aula.

No que respeita ao trabalho de investigação realizado, além da observação e das “entrevistas” realizadas à professora, importa referir que adaptamos dois questionários de Zenhas (2006, p. 184 e 192). Um questionário para os pais (anexo H) e, outro para os alunos (anexo I). Sendo que um questionário “consiste num conjunto de questões escritas a que se responde . . . por escrito” (Afonso, 2005, p.101).

Os alunos responderam ao questionário na sala de aula e o dos pais foi enviado pelos alunos e devolvido pelos mesmos, já preenchido.

As questões presentes neste questionário são, na sua maioria, fechadas para facilitar a realização deste e também facilitar a sua análise.

O questionário dos alunos foi respondido por 26 alunos e, o dos pais foram respondidos por 20 pais. Os restantes 6 não entregaram o questionário.

Foi também elaborada uma tabela, que ao longo das semanas ia sendo preenchida para percebermos a frequência com que os alunos realizavam os trabalhos de casa, uma vez que estes eram enviados todas as sextas-feiras e, corrigidos durante a semana que se seguisse, sem aviso prévio (anexo C).

Podemos assim concluir que a realização deste estudo contou com a utilização de diferentes técnicas, começamos pela observação direta (notas de campo), realizamos uma entrevista à professora cooperante e realizamos questionários aos alunos e aos pais, para conseguirmos uma comparação de perspetivas. A boa receptividade dos pais permitiu-nos, ainda, a realização de um segundo questionário aos mesmos, questionário este que adaptamos de Galvão (2015, p. 83-87) visando o aprofundamento das temáticas do nosso estudo (anexo J). Além disso, foi-nos permitido participar na reunião de final de ano, o que constituiu um enriquecimento quer para o estudo realizado quer para a nossa formação. Nessa reunião, constatámos, mais uma vez a grande receptividade dos pais face às questões colocadas pela professora (anexo L) e percebemos que são discutidos assuntos ocasionais, que podemos depreender da confiança dos pais na professora cooperante.

O recurso a diversas técnicas no nosso estudo procurou contribuir para a validade da pesquisa efetuada, como a investigação recomenda: “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (Coutinho, 2008, p.9). Ou seja, privilegiamos a triangulação, que no nosso entender é uma mais-valia na investigação, no entanto, estamos conscientes que poderíamos ter feito um uso mais extensivo da diversidade do material recolhido, o que não sucedeu por limitações temporais e pelos constrangimentos associados com a própria estrutura e limitação de páginas deste relatório.

5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1 Apresentação e fundamentação dos princípios orientadores

A intervenção educativa que viemos a desenvolver foi, de certa forma, encaminhada por alguns princípios da professora cooperante, de modo a que os alunos sentissem o seguimento do seu trabalho. No entanto, desenvolvemos esta intervenção seguindo também alguns princípios que reconhecemos como importantes para este grupo de alunos. Tentamos interligar estas duas perspectivas.

Alguns dos princípios que tivemos por base na nossa intervenção baseiam-se nas orientações para a ação pedagógica contemplados no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, definimos como princípios orientadores as aprendizagens significativas, as aprendizagens ativas, as aprendizagens diversificadas, as aprendizagens cooperativas e a interdisciplinaridade.

Os alunos têm de ter oportunidade de viver situações que sejam estimulantes de trabalho na escola. Não se confinarem à sala de aula e aos exercícios de livro tradicionais. Segundo o Ministério da Educação (2004), estas oportunidades vão desde “atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.” (p.23), isto para que as aprendizagens sejam, efetivamente, ativas.

Quanto às aprendizagens significativas, segundo o Ministério da Educação (2004)

relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. (p.23)

Explorando as aprendizagens diversificadas, que foi outro princípio pedagógico seguido por nós, utilizámos diferentes matérias e técnicas nas

diversas atividades que realizámos para os conteúdos, pois estas aprendizagens “apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados.” (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Referente às aprendizagens cooperativas sabemos que segundo Bessa e Fontaine (2002) “o perfil do trabalho cooperativo permite exatamente que os alunos desenvolvam competências que estão muito para além do estrito domínio e reprodução dos conteúdos curriculares expostos pelo docente” (p. 13), o que para nós é um fator bastante importante, os alunos discutirem dando as suas opiniões críticas e trabalharem em conjunto com os colegas é uma mais-valia para a sua formação, também enquanto cidadãos, segundo os mesmos autores conclui-se que:

a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de fatores do ambiente, tais como a localização das escolas ou do nível de ensino. (p.85)

Todos os princípios orientadores aqui enunciados foram uma mais-valia e uma base bastante poderosa para que a nossa prática pedagógica fosse bastante adequada às necessidades apresentadas pelo grupo de alunos na qual foi desenvolvida.

5.2 Apresentação das Estratégias Globais de Intervenção e Contributo de diferentes áreas para a concretização dos objetivos

Para colmatarmos as fragilidades do grupo, utilizando as suas potencialidades, definimos um conjunto de estratégias globais de intervenção.

Estas estratégias ajudaram-nos a atingir, ou pelo menos chegar o mais próximo possível, da concretização dos objetivos que definimos para a Prática Pedagógica que desenvolvemos.

Desenvolver a participação na sala de aula foi, então, o primeiro objetivo a que nos propusemos. Para isso, realizámos, em conjunto com os alunos, à segunda-feira de manhã, um plano geral sobre a semana, denominado Plano Semanal (anexo M). Após este, era entregue aos alunos uma folha individual onde lhes era pedido que colocassem o que esperavam das aprendizagens daquela semana relativamente aos conteúdos que seriam abordados (anexo N). Posteriormente, esta mesma ficha individual era entregue novamente no último dia da semana, na altura em que era executado o “Balanço Semanal”, sendo esta uma rotina que foi implementada e que será abordada mais à frente. Assim, os alunos preenchiam esta ficha com o objetivo de realizar a sua autoavaliação tendo por base aquilo que foi planeado no início da semana.

Ainda neste contexto realizávamos o plano do dia (anexo O), com os alunos, todas as manhãs, sendo esta uma nova rotina que foi implementada visando o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos no que diz respeito ao seu trabalho. Neste plano, constavam as atividades planeadas para esse dia. O mesmo era redigido numa folha branca de tamanho A3 por um aluno e os outros copiavam para a sua folha de trabalho. A folha A3 ficava exposta na sala de aula, para que a turma o possa consultar quando necessário, se não tivesse já a folha de trabalho.

Relativamente à nova rotina do “Balanço Semanal”, em que os alunos preenchiam a sua ficha individual, ficava exposto na sala o Diário de Turma (anexo P), traduzindo-se este uma folha A3 afixada na parede da sala de aula, com três colunas (O que aprendi; Que dificuldades senti; O que quero aprender) que os alunos preenchiam relativamente as aprendizagens que estavam a ser

realizadas. Na altura do balanço semanal, era escolhido aleatoriamente um aluno que iria ler o que foi escrito no Diário durante a semana. Após a leitura de cada coluna, que iam estar escritas por vários alunos, eram analisadas essas informações pela turma em conjunto com a professora. Deste modo, pretendemos transmitir aos alunos que é importante analisar e conversar sobre o trabalho realizado durante a semana, tanto sobre as tarefas em si como os comportamentos e atitudes tomados. Tentamos também, desta maneira, criar algum sentido crítico nos alunos, permitindo-lhes a análise dos seus comportamentos e da sua prestação nas tarefas propostas.

Desenvolver competências de trabalho cooperativo é outro dos objetivos, uma vez que consideramos que este grupo de alunos não trabalha cooperativamente, como podemos observar na grelha de registo das Competências Sociais, preenchida durante os durante as três semanas de observação (anexo E).

Para atingir este objetivo começámos por implementar trabalhos a pares e correção em pequenos grupos ou em grande grupo, uma vez que estes alunos estão habituados a trabalhar de forma individual e, por conseguinte, corrigirem o que fizeram em grande grupo. Pretendemos, com esta estratégia, que os alunos não trabalhem apenas individualmente e consigam trabalhar com os seus colegas, em grupo, ajudando o outro e até elogiando o trabalho alheio, visto que era algo que não acontecia.

Como foi já referido anteriormente, no contexto da escola e da sala de aula, esta turma tinha uma horta pedagógica que foi criada no âmbito da Educação Ambiental, lecionada no tempo da Oferta Complementar. É do nosso interesse e do interesse dos alunos, uma vez que este projeto só faz sentido se se adaptar à turma e aos projetos que a mesma já tem, continuar com esta horta pedagógica. Os alunos têm interesse por todo o tipo de atividades e esta atividade constitui uma boa forma de incentivar a colaboração e o espírito de equipa na turma, pelo que a incentivámos.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, que identificamos como desenvolver a leitura expressiva, implementamos o trabalho de diversas obras,

em grupo, com uma posterior apresentação à turma, incluída a leitura de excertos. É também de salientar que aproveitamos não só a área do Português, mas também a Expressão Dramática. Este grupo de alunos, pelo que foi observado, não trabalhava a Expressão Dramática de uma forma individual. Pelo que decidimos modificar isso e começamos neste objetivo.

Este grupo de alunos revelou-se sempre empenhado e motivado com todas as tarefas que lhes eram propostas e, como tal, achamos que não era difícil implementar não só estas estratégias como certos exercícios que utilizamos nestas áreas. Apesar de serem, como já referimos empenhados, interessados e motivados, apostamos muito no reforço positivo, uma vez que achamos muito importante para que os alunos continuem, como até aqui, a gostar das novas aprendizagens e com abertura para que se possa implementar as novas rotinas.

Sendo o último objetivo identificado o desenvolvimento da comunicação e o raciocínio matemático, propusemo-nos a, para o alcançar, implementarmos diversas tarefas e atividades em grupo com a posterior comunicação e discussão, em grande grupo, das diferentes resoluções.

Para além destas novas estratégias que foram implementadas, foi dada continuidade a outras estratégias executadas pela professora cooperante.

Assim, os alunos continuaram a realizar as tarefas propostas em fichas de trabalho, em detrimento de cadernos diários individuais, fornecidas pela professora, sendo estas, posteriormente, guardadas no *dossier* de cada um, formando assim um dossier individual de trabalho, com todas as folhas datadas e identificadas pelos próprios alunos. Estes *dossiers* encontram-se na sala de aula, onde os alunos têm acesso e, no final do ano, vão para casa.

Foram também utilizados os manuais escolares, uma vez que esta é uma prática adotada pela professora cooperante e a mesma pediu-nos para que assim continuasse a ser. No entanto, foram também implementadas outro tipo de atividades para complementar o manual, para que conseguíssemos exercer o que a professora titular da turma nos tinha pedido com outras atividades que achamos importantes os alunos desenvolverem.

Em suma, os diferentes objetivos contaram com algumas estratégias que ocorriam em diversas áreas curriculares e de competências.

Apresentamos então, numa forma mais sucinta, as estratégias gerais que foram implementadas neste Projeto de Intervenção.

Objetivos	Estratégias	Áreas Curriculares
Desenvolver a participação na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Semanal - Plano do Dia - Autoavaliação - Diário de Turma - Balanço Semanal 	
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	- Implementação de tarefas a pares e em pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática -Oferta Complementar - Apoio ao Estudo - Estudo do Meio - Expressões
Desenvolver a leitura expressiva	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de obras, em pequenos grupos, com posterior apresentação à turma - Atividades no âmbito da Expressão Dramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - Apoio ao Estudo - Estudo do Meio -Expressão Dramática
Desenvolver a comunicação e raciocínio matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação de todos os processos de resolução - Implementação de trabalho em grupo com discussão de diferentes processos de resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática - Apoio ao estudo -Expressão motora - Estudo do Meio

Quadro 3 – Objetivos, Estratégias gerais do Projeto de Intervenção e Áreas Curriculares

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos

Explicaremos agora os processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos,

a avaliação indica-nos se cada aluno vai superando os objectivos legalmente estabelecidos que a sociedade exige aos seus membros: isto traduz-se na concretização de um rendimento suficiente ou insuficiente. A avaliação diz-nos se o rendimento do aluno é ou não satisfatório, aspecto este que é da maior importância visto que um rendimento insatisfatório, independentemente de ser ou não suficiente, exige sempre recuperação.” (Carrasco, 1989, p.13)

Foram realizadas durante o processo de intervenção a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

No início realizamos grelhas de observação diagnóstica para chegarmos à avaliação diagnóstica, que foi bastante importante para conhecermos algumas das competências do grupo de alunos em questão. Foi realizada uma grelha para cada área curricular (anexo Q).

Para a avaliação formativa que foi realizada de forma contínua, no dia-a-dia da sala de aula, recorremos a grelhas de observação para todas as atividades que acharmos pertinentes. Por exemplo, a rotina do Atelier de Leitura (anexo R). E todas as semanas fazíamos uma grelha de balanço da semana, para cada área disciplinar e a partir da grelha de avaliação diagnóstica.

Quanto à avaliação sumativa, que teve como recurso fichas de avaliação, elaboradas pelos professores do agrupamento, tinham de ser iguais para todas as turmas do 3ºano do agrupamento de escolas onde está inserida a escola em questão.

De seguida apresentamos os resultados das fichas de avaliação sumativa do segundo e do terceiro período de cada área curricular em que foram realizadas:

Português

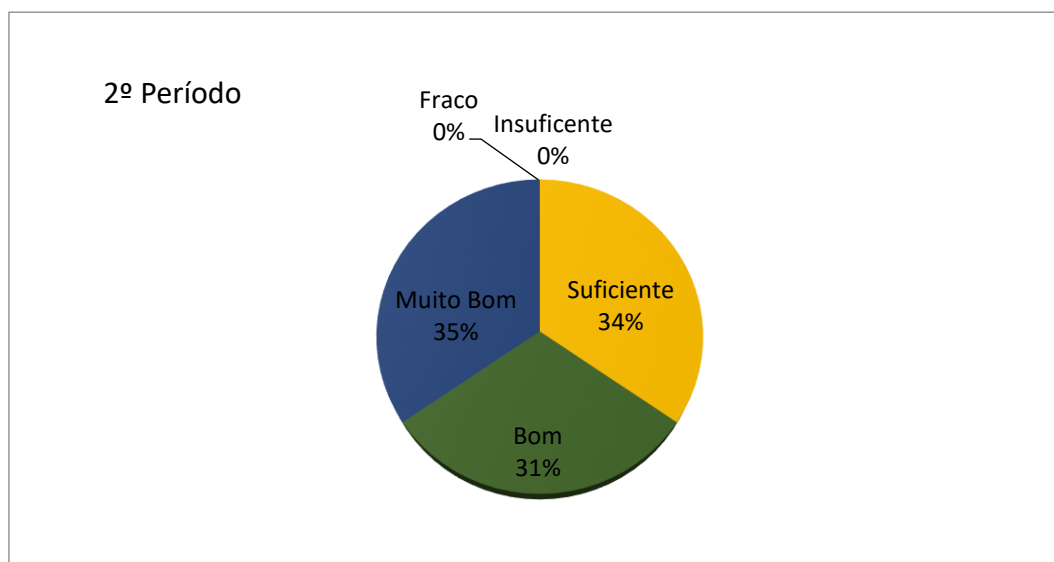


Gráfico 2 - Resultados de Português 2º período

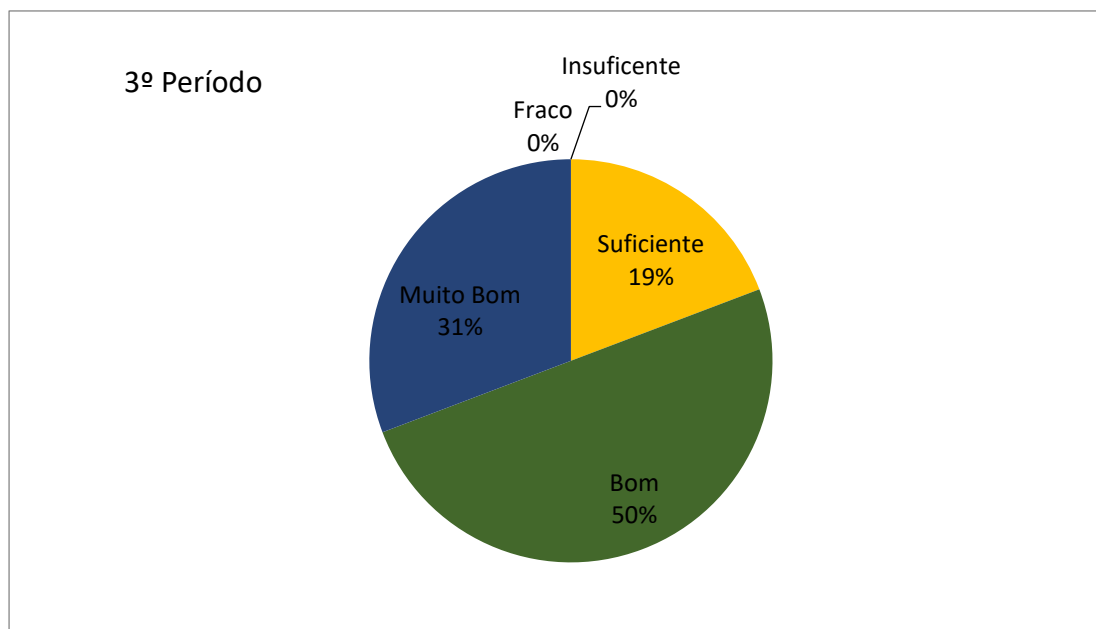


Gráfico 3 - Resultados de Português 3º período

Matemática

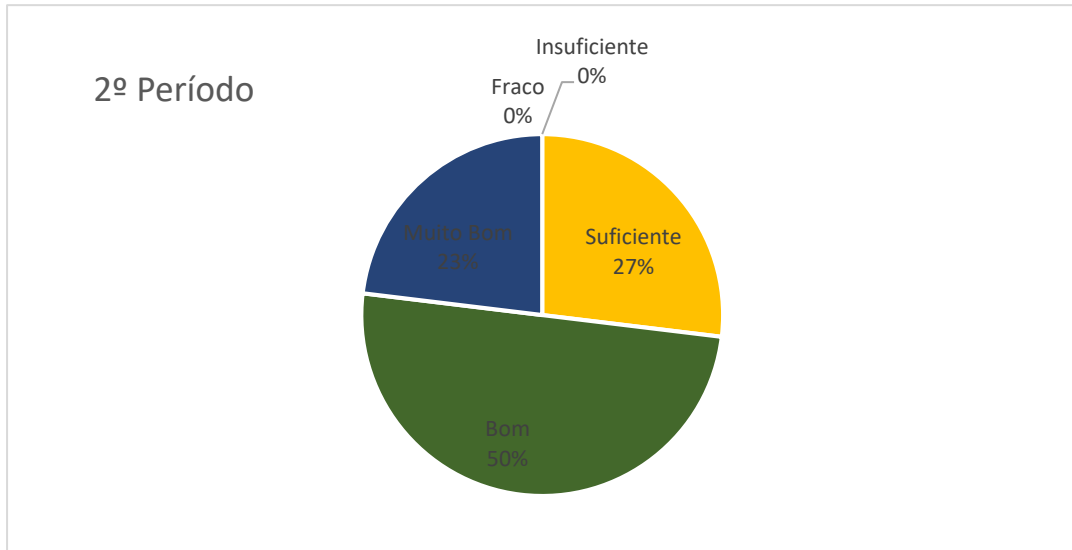


Gráfico 4 - Resultados de Matemática 2º período

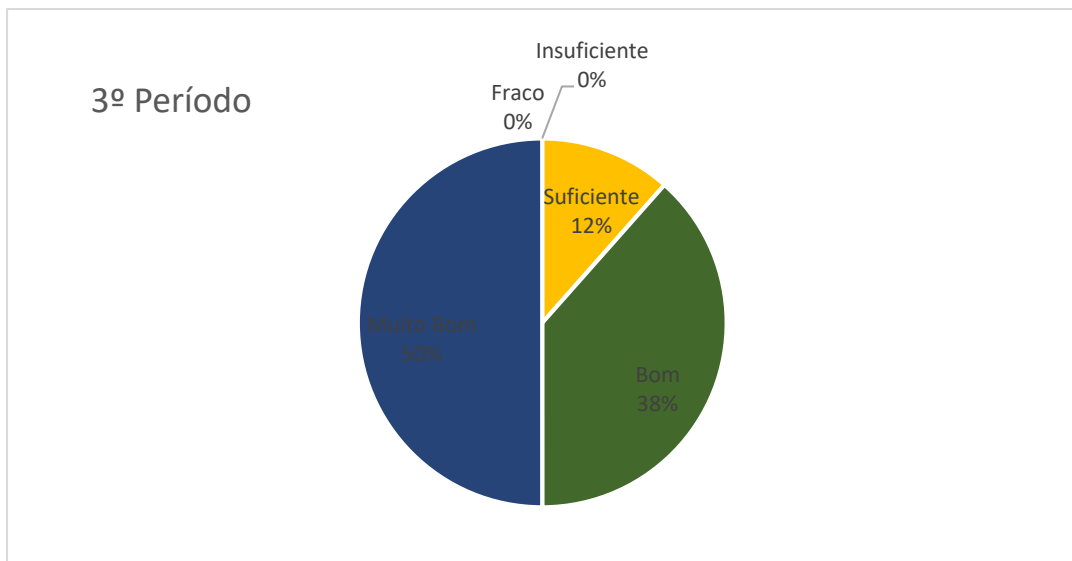


Gráfico 5 - Resultados de Matemática 3º período

Estudo do Meio

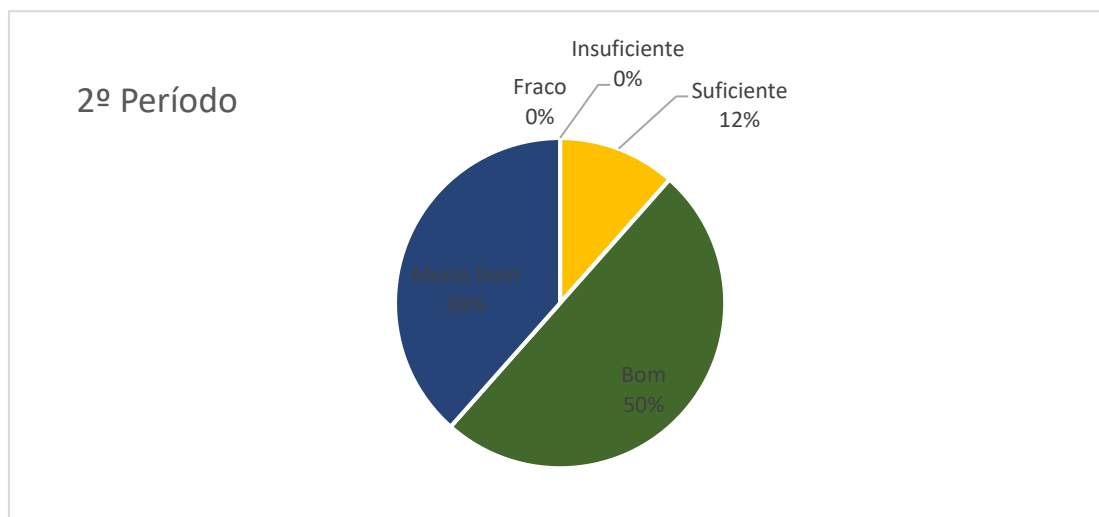


Gráfico 6 - Resultados de Estudo do Meio 2º período

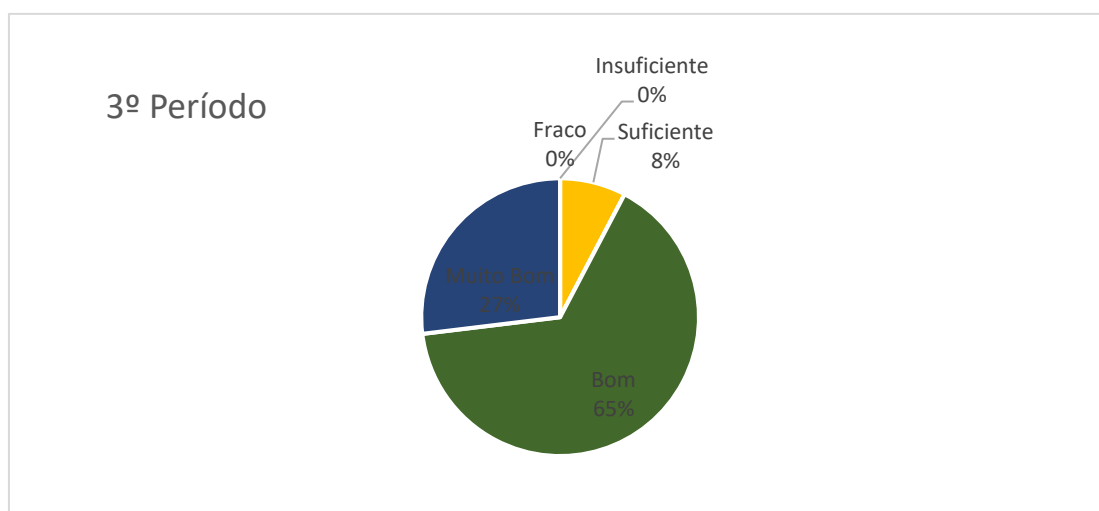


Gráfico 7 - Resultados de Estudo do Meio 3º período

De um modo geral, podemos concluir que nas três áreas analisadas os resultados dos alunos melhoraram, uma vez que as percentagens do resultado *bom* e *muito bom* aumentaram. Em Português a percentagem no segundo período era de 66% passou para 81% no terceiro período. Em Matemática de 73% passou para 88%, e em Estudo do Meio de 88% passou para 92%. Importante será referir que as fichas de avaliação sumativa do 3º período, apesar de terem

sido elaboradas por um grupo de professores do 3º ano do agrupamento, foram modificadas, posteriormente, pela professora titular da turma. Durante a nossa intervenção, a professora requereu-nos que realizássemos vários exercícios idênticos às mesmas na altura das revisões.

6.2 Avaliação dos objetivos do projeto

Quanto aos processos e instrumentos de avaliação do Projeto de Intervenção, utilizamos maioritariamente grelhas de observação, onde estão presentes os Indicadores de Avaliação que podemos observar na tabela abaixo indicada (anexo S). Os Indicadores de Avaliação vão de encontro aos Objetivos Específicos de cada um dos Objetivos Gerais apresentados na mesma tabela.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Desenvolver a participação na sala de aula	1.Participar no planeamento das atividades 2.Participar nas tarefas propostas 3.Discutir ativamente nas discussões geradas	1.1.Participa no planeamento das atividades 2.1.Participa nas tarefas propostas pelo professor 2.2.Participa nas tarefas propostas pelos colegas 3.1Discute ativamente nas discussões geradas
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	1.Respeitar a opinião dos colegas 2.Aguardar pela sua vez de falar 3.Intervir de forma ordeira 4.Ajudar os colegas 5.Elogiar os feitos dos outros	1.1.Respeita a opinião dos colegas 2.1.Aguarda pela sua vez de falar 3.1.Intervém de forma ordeira 4.1.Ajuda os colegas 5.1 Elogia os feitos dos outros

Desenvolver a Leitura expressiva	1.Ler fluentemente 2.Respeitar a pontuação 3.Ler expressivamente	1.1.Lê fluentemente 2.1.Respeita a pontuação 3.1.Lê expressivamente
Desenvolver a comunicação e o raciocínio matemático	1.Explicitar com clareza o raciocínio matemático 2.Utilizar linguagem matemática 3.Comunicar de forma clara	1.1.Explicita com clareza o raciocínio matemático 2.1.Utiliza linguagem matemática 3.1.Comunica de forma clara

Quadro 4 – Objetivos gerais; Objetivos Específicos; Indicadores de Avaliação.

Quanto ao objetivo geral “Desenvolver a participação na sala de aula”, em que a maioria dos alunos *nunca* participava no planejamento das atividades, nem discutiam ativamente nas discussões geradas na 1ª semana, observamos na semana 7 que apenas 5 alunos continuavam a *nunca* participar no planejamento das atividades e também 5 alunos continuavam a *nunca* discutir ativamente nas discussões geradas, ou seja, no geral houve um desenvolvimento significativamente positivo na participação na sala de aula.

Passando para o objetivo geral “Desenvolver as competências de trabalho cooperativo” existiam vários alunos que *nunca* aguardavam pela sua vez de falar, tal como vários *nunca* ajudavam os colegas, bem como a maioria *nunca* elogiava os feitos dos outros. Também observámos nesta mesma semana que metade dos alunos respeitavam *sempre* a opinião dos colegas e intervinham de forma ordeira. Já na 7ª semana observámos que os alunos respeitavam *sempre* a opinião dos colegas, no entanto nenhum aluno nesta semana mostrou que elogiava *sempre* os feitos do outro. Quanto ao aguardarem pela sua vez de falar apenas três alunos é que *nunca* o faziam e apenas um aluno *nunca* ajudava os colegas. A maioria dos alunos elogiava os feitos dos outros e ajudava os colegas às vezes, o que para nós já foi bastante relevante, uma vez que acreditamos que a professora cooperante continuará a trabalhar neste sentido.

Explorando o objetivo geral “Desenvolver a Leitura” recorreremos ao momento do *atelier* de leitura, que se realizava uma vez por semana para

avaliarmos a leitura dos alunos, era classificada com *muito bom*, *bom*, *satisfaz* e *não satisfaz*. Como podemos observar na tabela em anexo R, na 1ª semana apenas sete alunos tiveram uma avaliação de *bom*, enquanto nenhum aluno teve *muito bom* e cinco alunos tiveram *não satisfaz*. A maioria obteve a classificação de *satisfaz*. À medida que as semanas avançaram os resultados foram melhorando, e na última semana dez alunos obtiveram a classificação de *muito bom* e quatro alunos de *satisfaz*, os restantes tiveram *bom*, ou seja, nenhum aluno continuou com uma classificação negativa. No geral todos progrediram na sua leitura, como podemos observar.

E por último, o objetivo geral “Desenvolver a Comunicação e o raciocínio matemático” observámos na 1ª semana de intervenção que 11 alunos *nunca* explicitavam com clareza o raciocínio matemático, sendo que nove o faziam *sempre*. Também nove alunos utilizam *sempre* linguagem matemática e apenas quatro comunicam *sempre* de forma clara. Na última semana de intervenção observámos que a maioria dos alunos explicitava *sempre* com clareza o raciocínio matemático, utilizavam *sempre* linguagem matemática e comunicavam *sempre* de forma clara. E apenas um aluno continuava a *nunca* explicitar com clareza o raciocínio matemático.

6.3 Análise dos resultados do estudo

Como já referimos anteriormente, foram realizados dois questionários aos pais dos alunos e um aos alunos. O primeiro questionário aos pais foi um questionário fechado e menos denso, porque tínhamos como objetivo confrontar perspetivas de pais e alunos sobre as mesmas temáticas. Nesse sentido, tendo presente as idades dos alunos, pareceu-nos ser a forma mais viável de cruzar, com precisão, a informação a recolher.

Responderam a este questionário 26 alunos e 16 pais. Os resultados obtidos revelam uma grande congruência nas respostas de pais e filhos, a convergência de perspetivas é particularmente visível nos aspetos relativos à avaliação (“perguntam pelos testes”, “elogiam quando tiram boas notas”) (anexo U e V). Não se verificaram situações de contradições nas respostas, apenas

alguma diferença de intensidade nalgumas dimensões. Assim, quando é perguntado aos pais se falam com o educando sobre a escola em casa a maioria diz que o faz *sempre (ou quase)*, enquanto a maioria dos alunos responde que apenas *algumas vezes* fala sobre a escola em casa. A mesma situação se verifica na questão de ficar de castigo quando se portam mal na escola, a maioria dos alunos responde *algumas vezes*, enquanto a maioria dos pais responde *sempre (ou quase)* que põe os educandos de castigo quando se portam mal na escola, têm más notas, etc.. Estas “nuances”, embora merecendo futuras investigações, podem estar associadas com o desejo dos alunos afirmarem alguma “autonomia” face à supervisão familiar e/ou os pais corresponderem a uma imagem de pai “responsável”.

O segundo questionário foi realizado no final da intervenção, apenas aos pais. Este foi um questionário mais denso com questões de resposta aberta e que nos permitiu ter um leque mais variado de informação sobre as relações escola-família: envolvimento dos pais nos órgãos da escola, formas de contacto com a escola, a participação parental nas atividades da escola e os motivos das deslocações à escola.

Este questionário contou com 16 participantes, 4 pais e 12 mães, como podemos ver no gráfico seguinte.

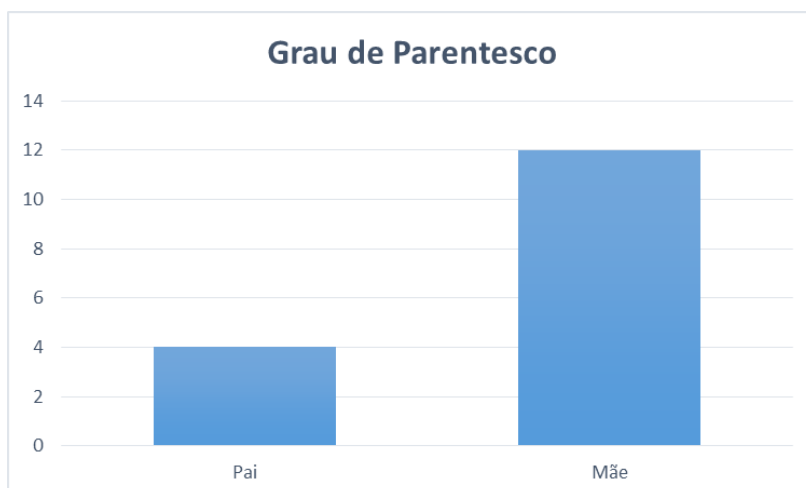


Gráfico 8 – Grau de Parentesco

Estes dados permitem constar que a maioria dos pais respondeu aos questionários, embora se verifique um grande desequilíbrio de género. O número limitado de respondentes do sexo masculino, embora congruente com a divisão tradicional de papéis familiares não nos permitiu explorar esta variável. Os dados são por isso, apresentados conjuntamente.

Dos 16 participantes, 69% têm habilitações académicas a nível superior, o que já tínhamos constatado na caracterização da turma.

Dos participantes nenhum foi ou é membro do Conselho Geral do Agrupamento mas dois responderam que sim à questão se foi ou é membro de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. A maioria responde que participa em eventos desenvolvidos pelo agrupamento e/ou pela escola igualmente como participa em eventos desenvolvidos pelo professor, o que sugere uma participação mais informal na vida da escola.

O envolvimento dos pais é, no entanto, bastante limitado nos domínios diretamente pedagógicos: maioria afirma que não participou na planificação de atividades, tal como, não participou na definição de regras de funcionamento de sala de aula, como podemos observar na tabela seguinte.

Questões	Sim	Não	Não responde
Foi ou é membro do Conselho Geral do Agrupamento	0	16	0
Foi ou é membro de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação	2	14	0
Participa em eventos desenvolvidos pelo agrupamento/escola	10	4	2
Participa em eventos desenvolvidos pelo professor	10	4	2
Participou na planificação de atividades	3	12	1
Participou na definição de regras de funcionamento de sala de aula	1	14	1

Quadro 5 – Respostas às questões da 1 à 6 do questionário

Estes resultados são interessantes visto que são pais ativos: como constatamos no primeiro questionário e na observação efetuada, a não participação nestes aspetos poderá resultar de não terem sido chamados a participar e/ou considerarem que são áreas de intervenção própria do professor.

As situações de participação parental consideradas mais importantes por estes pais no contacto com a escola são em 1º lugar a reunião de pais, em 2º lugar a colaboração e o acompanhamento nos trabalhos de casa e em 3º as reuniões individuais relacionadas o processo de ensino-aprendizagem do seu educando, como podemos observar no gráfico seguinte.

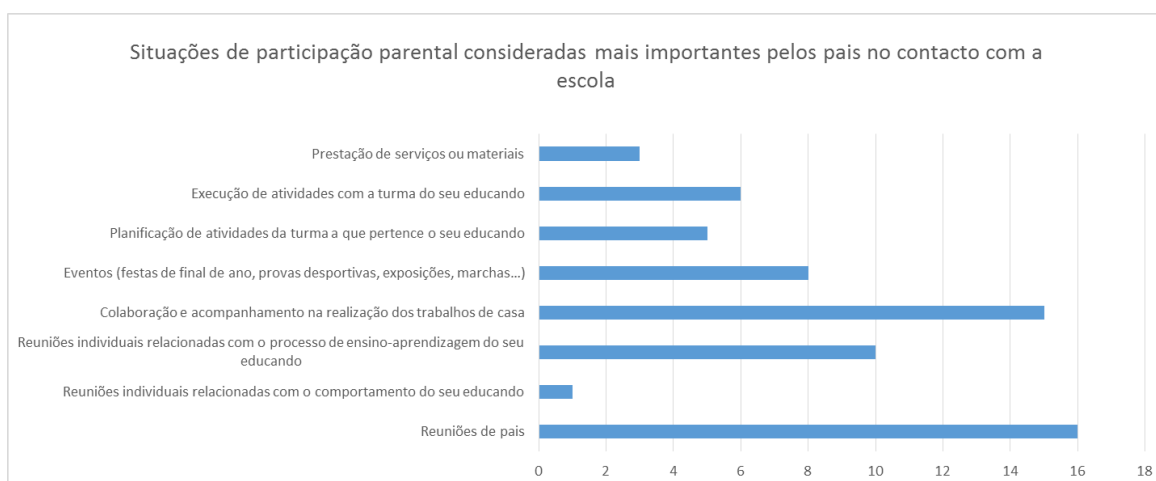


Gráfico 9 – Situações de participação parental consideradas mais importantes pelos pais no contacto com a escola.

Estes dados são um pouco diferentes daqueles indicados pela investigação em que, normalmente, se verifica uma preferência pelos contatos individualizados com os professores (Davies, 1989; Silva, 2003). Este aspeto pode estar ligado ao fato dos alunos já se encontrarem no 3ºano, existindo uma grande confiança entre a professora e os pais, que pode fazer com que estes considerem que se existirem razões para isso a professora não deixará de os contatar diretamente.

Relativamente aos trabalhos de casa, podemos afirmar que todos os alunos realizam, sistematicamente, salvo situações pontuais, o que demonstra

que se trata de um grupo de pais muito atento ao percurso escolar dos seus filhos.

Em relação à comunicação, apontaram três meios utilizados frequentemente pelos membros da escola para os contactarem. São eles: o e-mail, a caderneta e o telefone, sendo que se encontram por ordem dos mais utilizados, como podemos observar no gráfico em baixo indicado.

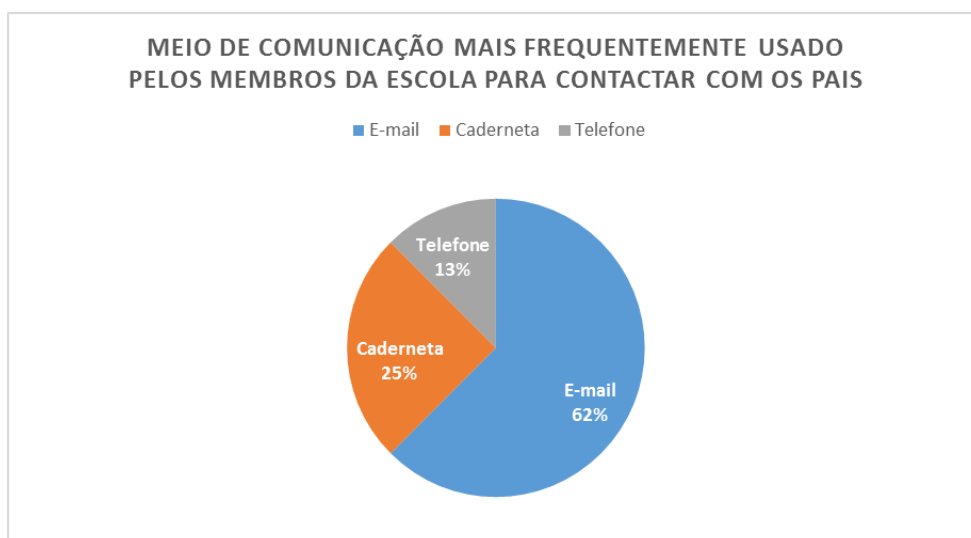


Gráfico 10 – Meio de comunicação mais frequentemente usado pelos membros da escola para contactar com os pais

No que respeita aos motivos das idas dos pais à escola, questão 9, em que os pais poderiam dar mais do que uma resposta, constatámos que vão para reuniões individuais com a professora titular, exposições, atividades festivas e reuniões de pais. Como podemos observar no gráfico seguinte.

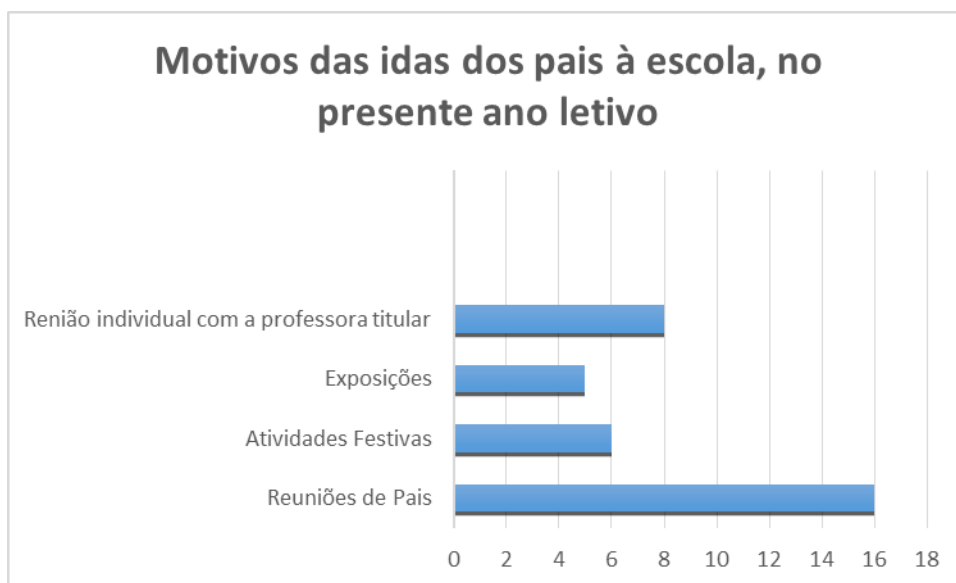


Gráfico 11 - Motivos das idas dos pais à escola, no presente ano letivo

Sobre as estratégias de motivação que os pais usam face à escola, sete não respondem, possivelmente por se tratar de uma questão aberta. Os respondentes incluem três pais que afirmam que não utilizam estratégias e seis facultam-nos as seguintes respostas:

Número de respostas	Respostas
1	"Aprender coisas novas e curiosas, a importância dos amigos, não perder a matéria."
2	"É necessário aplicar-se para não «ficar para trás» porque custa mais recuperar a matéria atrasada. Se o desempenho na escola for bom, alarga o seu leque das possibilidades."
3	"É importante para o futuro da minha filha, relação em sociedade."
4	"Promover a auto-motivação com o gosto pela aprendizagem e convívio com os colegas."
5	"Pesquisas na net, Atividades relacionadas com as disciplinas."
6	"Máxima Liberdade/Máxima Responsabilidade"

Quadro 6 – Que estratégias de motivação usa face à escola?

A natureza das respostas evidencia que, como é característico das famílias de classe média, a preparação para a escola é feita de forma "natural", abrangente e indireta, e não por uma focalização exclusiva nas atividades/trabalhos escolares.

No mesmo sentido, compreende-se que alguns pais tenham considerado que não utilizam estratégias (intencionais) de motivação para a escola, embora este aspeto também possa não ser alheio ao fato de ser um grupo escolarmente bem-sucedido, como a maioria dos respondentes confirma.

No que respeita à questão relativa ao desejo de maior envolvimento na vida da escola, quando questionados, sete dizem que sim, seis dizem que estão envolvidos o suficiente e três não respondem. Quando perguntamos de que forma o gostariam de estar apenas obtivemos as quatro respostas que mostramos a seguir:

De que forma gostavam de estar mais envolvidos?
“Participação ativa nos vários eventos da escola”
“Estou sempre disponível para o que for preciso”
“Participando mais nas atividades”
“Nas atividades escolares de motivação ao estudo”

Quadro 7 - De que forma gostavam de estar mais envolvidos

Estes dados demonstram que, embora sejam pais com um significativo envolvimento escolar, existe ainda disponibilidade para um maior envolvimento. Este aspeto é congruente com a literatura da especialidade, que demonstra a importância que a classe média atribui à educação escolar.

Confirma-se, assim, o que Seabra (2009) tem defendido no que respeita às relações escola – família: existe um sentimento de eficácia na conduta em relação à escola, a família atribui a si própria a responsabilidade de colaborar com a mesma, mas isso não impede que exista um desejo de maior participação da família e partilha nas decisões da escola. Nestas circunstâncias, consideramos que outras formas de envolvimento parental poderiam ser consideradas pela professora. De facto, alguns autores consideram que a participação parental deve processar-se através de um contacto aprofundado com os aspetos pedagógicos e organizacionais, assumindo a forma de envolvimento direto em sala de aula. (Lima, 2002)

Esta perspectiva não é contudo, ainda, assumida na maioria das escolas portuguesas. Na nossa perspectiva, dois fatores podem contribuir para esse aspeto. Em primeiro lugar, a tradição de separação entre a escola e família que referimos e que não se altera facilmente. Em segundo lugar, o próprio conceito de profissionalidade docente que pode fazer com que os professores considerem que certos aspetos da sua atividade exigem conhecimentos técnicos que muitos pais, mesmo com níveis elevados de instrução não possuem. Neste contexto, como futura profissional tentarei estar atenta aos riscos e potencialidades que as relações escola – família envolvem e aberta á adoção de novas estratégias e atividades de envolvimento.

As modalidades de relação identificadas por Epstein constituem um recurso nesse sentido, designadamente na promoção de uma escola mais aberta às famílias e às comunidades, para que pretendo contribuir, como a realização deste estudo prenuncia.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta etapa, do processo de formação inicial, começamos com uma reflexão importante: os professores não são só alguém que ensina, mas são sim orientadores para guiar os alunos. Um professor deve cativar e estimular a curiosidade dos alunos e aproveitar como auxílio a esta tarefa, o que a escola, as famílias e o meio têm de melhor para lhe dar. Os professores fazem a diferença, principalmente em cada aluno que têm, podendo essa influência ser extensiva às próprias famílias. Podem, também, promover o envolvimento das mesmas, enriquecendo as atividades educativas e promovendo o sucesso dos alunos. Além disso, ao contrário do discurso muitas vezes dominante, este estudo comprova que os pais nem sempre são difíceis de envolver nas atividades escolares. Comprova, também, que podem existir relações harmoniosas entre pais e professores, mesmo em contextos de classe média – alta, em que os pais são considerados exigentes.

Nesta análise reflexiva, que é também o culminar de um percurso de aprendizagem, importa refletir sobre os aspetos positivos e menos positivos que encontramos ao longo deste percurso.

Primeiramente, achamos importante referir que valorizamos muitíssimo a relação que conseguimos ter com os alunos, foi uma ligação bastante positiva que criámos durante o período de estágio também com a ajuda da professora cooperante. Também com ela criámos uma relação de confiança que nos foi muito útil, não só para o desenvolvimento da intervenção como para a realização do estudo. Para além dos alunos e da professora, ao longo do tempo, também conseguimos comunicar positivamente com os pais dos alunos, o que foi uma mais-valia, principalmente na investigação que realizámos.

Esta boa relação proporcionou um ambiente bastante favorável para que os alunos adquirissem o conhecimento que pretendíamos, pois é do nosso saber que o ambiente em sala de aula é bastante importante para a obtenção de resultados por parte dos alunos.

Também para nós estas relações positivas foram muito favoráveis, uma vez que o período de estágio significa um grande momento de novas aprendizagens. Durante o mesmo conseguimos pôr em prática alguns saberes teóricos que nos foram fornecidos durante a formação. Na verdade, é neste período que conseguimos construir a ponte necessária para ligarmos a teoria apreendida a saberes práticos e a situações concretas com que nos deparámos. E neste aspeto, os professores que nos acompanhavam nas disciplinas didáticas eram cruciais, bem como a professora cooperante que nos deixou seguir o caminho traçado no início, dando sempre feedback do mesmo e sugestões para melhorarmos, pois era ela quem melhor conhecia o grupo de alunos em questão.

O ambiente em sala era realmente importante e as relações positivas contribuía para que tal fosse possível, no entanto, como professores tínhamos de conseguir gerir vários aspetos importantes na sala, pois nem sempre corre tudo bem. Um professor não gere apenas o currículo que tem de cumprir, mas gere também conflitos que possam haver, acaba por ser um mediador entre as

crianças e até mesmo com os pais. Estes conflitos podem ser dentro do âmbito social, ou até mesmo cultural.

É importante referir que foi uma experiência bastante enriquecedora, na qual tivemos a oportunidade de aprender novas práticas e novas rotinas que até aqui ainda não nos tinha sido possível observar e que fez com que evoluíssemos muito enquanto futuros profissionais da educação. No entanto, foi uma prática muito exigente e desgastante que não permitiu, que aprofundássemos o tema em estudo como gostaríamos. Recolhemos muito material, como se pode comprovar pelos anexos, que não conseguimos explorar em profundidade. Apesar disso, a aprendizagem de diversas técnicas de pesquisa será muito útil para o nosso futuro, poderemos sempre dar continuidade ao trabalho iniciado, no decurso da nossa experiência profissional futura.

Achámos muito interessante e importante estudar este tema uma vez que as relações positivas são fundamentais, principalmente na área da educação, e como tal, como futuros profissionais da educação percebemos que seria uma mais-valia para futuras práticas. Teremos em atenção que os pais constituem parceiros importantes na vida da escola e que podem contribuir para o enriquecimento do processo educativo. Procuraremos, por isso, contribuir para ultrapassar a tradição de separação entre escola e família, que ainda hoje se faz sentir em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA
- Baroody, A. (1993). *Problem solving, reasoning, and communicating, k-8: Helping children think mathematically*. Macmillan: New York.
- Belo, M. & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na Língua Portuguesa*. Universidade de Aveiro Edições
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto : Porto Editora
- Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Edições ASA
- Coutinho, C. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação.
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspectivas*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias : a colaboração possível*. Lisboa : Livros Horizonte.

De Ketele, J. M. (1980). Le problème des objectifs dans le cadre d'une préparation de leçon», in *Observer pour éduquer*.

De Ketele J., Roegiers X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget: Lisboa.

Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, M. (2008). *Poder e Participação na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Colibri/IPL.

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora

Lessard-Hébert M., Goyette G., & Boutin G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget: Lisboa.

Lima, J. (Org.) (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. Porto: ASA, pp. 133-177

Marques, R. (1993). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1994). *A direção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora

Menezes, L. (2010). Concepções sobre a comunicação matemática de uma futura professora. In L. Santos (Ed.). *Comunicação no Ensino e na Aprendizagem da Matemática*. Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação: Lisboa.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia prático para professores*. Texto Editora.

Quaresma, M (2011). *Os Colégios de Elite e a distinção pela excelência: do projecto de educação Integral às dinâmicas de acção organizacional*. Actas do VII Congresso Português de Sociologia-Sociedade. Crise e reconfigurações. Porto

Reis, R. (2004). *Desenvolvimento do raciocínio matemático*. Universidade Aberta: Lisboa.

Sá, V. (2004) *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho

Seabra, T. (2009), *Desigualdades escolares e desigualdades sociais, Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 59. Pp. 75-106

Silva, P. (2002). *Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação*. Porto: Edições ASA.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Valente, A. (2012) *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto Editora

Anexos

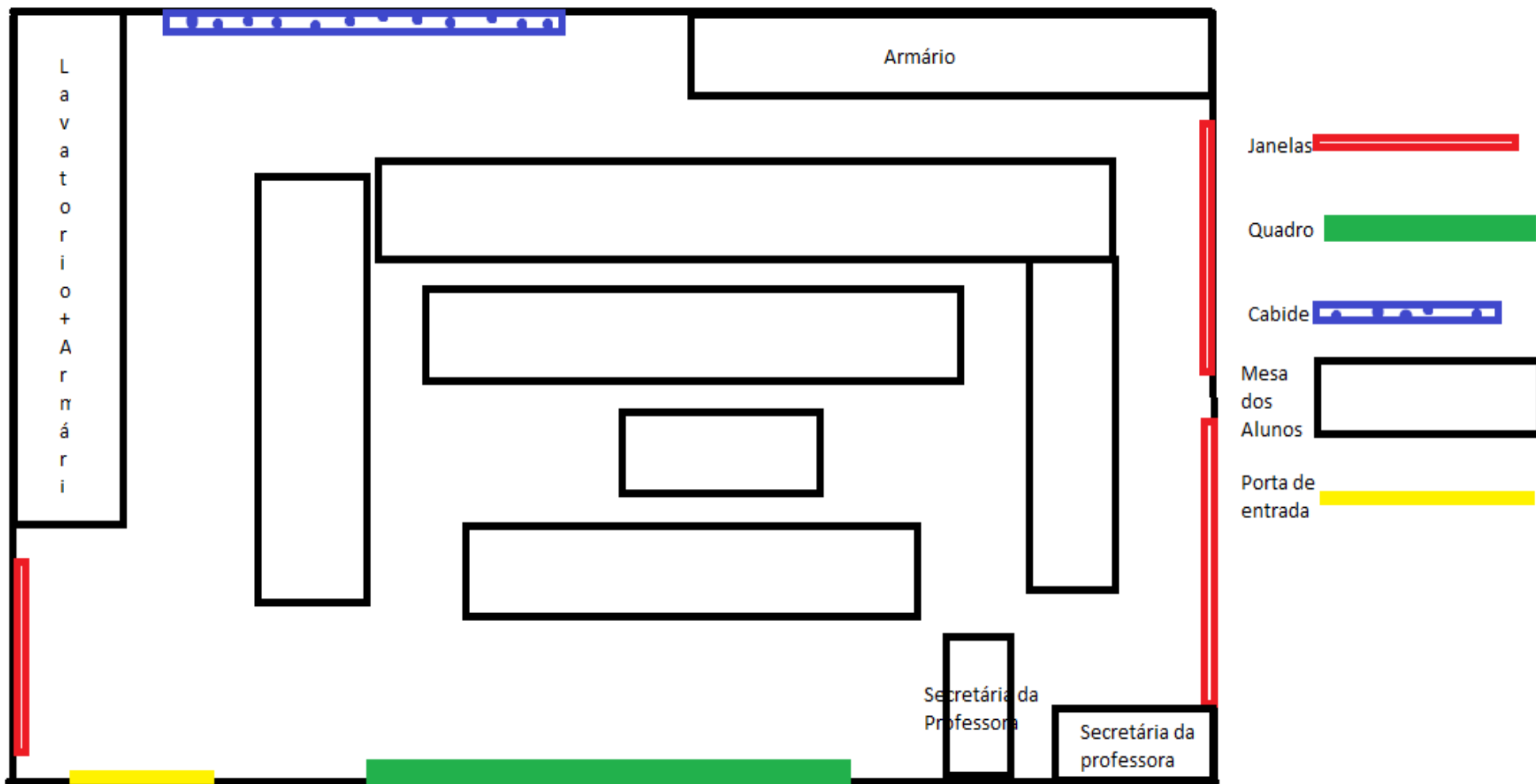
Anexo A – Tabela de Profissões dos pais

Alunos	Pai	Mãe
1	Func.Público	Secret.Clínica
2	Técn audio visuais	Jurista
3	Orçamentista	Economista
4	Motorista	Assist.Operacio
5	Prog d informática	Prog informática
6	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO
7	Militar Falecido	Gestora/tradutora
8	Diretor financeiro	Contabilista
9	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO
10	Hotelaria	Desempregada
11	Porteiro	Doméstica
12	Engenheiro	Auditora
13	Informático	Assist. técnica
14	Militar Falecido	Gestora/tradutora
15	Informático	Desempregada
16	Assessor	Desempregada
17	Diretor Marketing	Rec.Humanos
18	Empresário	Designer interio
19	Coord. vendas	Ed. Infância
20	PSP	Doméstica
21	Engenheiro	Advogada
22	Eltric Mecânico	Porteira
23	Empresário	Empresária
24	Desempregado	Desempregada
25	G.N.R.	Tec. Relações Inter.
26	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO

Anexo B – Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 8:00 9:00			EMRC LC.S6		
2 9:00 9:30	PORT LC.S6	INGLÊS LC.S6	MAT LC.S6	MAT LC.S6	PORT LC.S6
3 9:30 10:00					
4 10:00 10:30		MAT LC.S6			
5 11:00 11:30	MAT LC.S6	PORT LC.S6	PORT LC.S6	PORT LC.S6	MAT LC.S6
6 11:30 12:00					
7 12:00 12:30					
8 14:00 14:30	EXP.AR LC.S6	MAT LC.S6	EXP.AR LC.S6	EM LC.S6	AE LC.S6
9 14:30 15:00					PORT LC.S6
10 15:00 15:30	EM LC.S6	AE LC.S6	EM LC.S6	AE LC.S6	EXP.MO LC.GIN1
11 15:30 16:00					
12 16:30 17:30	DESPOR LC.GIN2	O.COMP LC.S6	ED.ART LC.S6	INGLÊS LC.S6	MÚSICA LC.S6

Anexo C – Planta da sala de aula



Anexo D – Grelha dos trabalhos de casa

Alunos	18 de abril	25 de abril	2 de maio	9 de maio	16 de maio	23 de maio	30 de maio
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
LEGENDA:	Não fez		Fez				

Anexo E – Grelha de observação das Competências Sociais

Alunos	Coloca o dedo no ar	Aguarda pela sua vez de falar	Respeita a opinião dos colegas	Trabalha cooperativamente	Solicita a ajuda do professor	Realiza as tarefas	Revela interesse nas atividades	Participa de forma autónoma	Participa quando é solicitado	Exprime-se de forma clara	Resolve amigavelmente os conflitos	Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam	Participa ativamente em discussões e atividades de grupo	Apercebe-se e elogia os feitos dos outros
Ana B.														
Bárbara														
Beatriz D.														
Beatriz G.														
Catarina														
Djamila														
Francisco														
Henrique														
Hugo														
Inês														
João														
Leonor L.														
Leonor G.														
Lucas														
Madalena T.														
Madalena A.														
Mafalda														
Manuel														
Mariana A.														
Mariana R.														
Marta														
Raúl														
Ricardo														
Rodrigo														
Thomas														
Xavier														
LEGENDA:	Nunca		Às vezes			Muitas vezes		Sempre						

Anexo F – Nota de Campo

3º FHO

Hora e Local	Situação/Contexto	Discurso e Intervenientes	Inferências
18/3 qhts sde	Este dia pertence à semana de bilinge então a mãe da Bárbara fez à sde ler um poema de António Gedeão que se intitula do "Pedro Rico o fel"	As crianças mostram atenção à leitura de mãe, depois avem o poema declinado no Youtube. No final fazem questões sobre o poema à mãe.	A aluna Bárbara mostra-se muito contente com a ideia de não é tudo
19/3 sde	Quando a mãe de Bárbara se estava a ir embora a Helene diz para a professora:	Helene: "- Professora o minha mãe também queria vir mas tinha um julgamento importante que não podia faltar!"	Os alunos mostram interesse que os pais participem no clube.

Anexo G – Entrevista Semidiretiva à professora cooperante

Pergunta - Porquê dispõem a turma em forma de U?

Resposta - Não tenho nenhuma razão em especial. Agora está assim às vezes mudo.

Pergunta - E a escolha dos lugares?

Resposta - Os alunos que têm óculos normalmente estão na fila da frente. Os restantes depende do comportamento, vou alterando.

Pergunta - Costuma enviar trabalhos de casa?

Resposta - Sim, à sexta feira.

Pergunta - Os alunos levam os manuais para casa?

Resposta - Não, os manuais ficam na escola para que os alunos não andem carregados.

Pergunta - Os alunos têm tem de trabalho de estudo autónomo?

Resposta - Sim, nas horas de apoio ao estudo, mas orientado por mim.

Pergunta - Os alunos costumam realizar trabalhos de grupo?

Resposta - Quando é necessário, sim.

Pergunta - Os alunos realizam Conselhos de Turma? Quando?

Resposta - Sim, quando é necessário resolver algum conflito.

Pergunta - Como define a relação com os pais?

Resposta - É boa. Comunicamos por e-mail, quando é necessário, ou pela caderneta. Os pais costumam vir nas reuniões de final de período, e às vezes à hora de atendimento. Quando peço algo eles mostram-se logo disponíveis, já estão habituados comigo, sou professora desta turma desde o 1ºano.

Anexo H – Questionário aos pais (1)

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação. Os dados obtidos são confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo da investigadora. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião. Seja o mais sincero possível.

Obrigada pela sua colaboração.

1. Leia as frases seguintes e assinale, com uma cruz, a frequência com que cada situação tem acontecido consigo e com o seu educando.

	Sempre (ou quase)	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca (ou quase)
Verifico se o meu educando estuda.				
Verifico se o meu educando faz os TPC's.				
Verifico a caderneta escolar.				
Ajudo-o a fazer os TPC's.				
Converso com o meu educando sobre a escola.				
Elogio-o quando ele merece (boas notas, bom comportamento, etc.).				
Procuró dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola.				
Verifico se estuda com a televisão desligada.				
Verifico se estuda bem sentado a uma mesa.				
Fica de castigo ou ralho quando merece (más notas, mau comportamento, etc.).				
Verifico toma o pequeno-almoço antes de ir para a escola.				
Tem horário para estudar em casa				
Pergunto-lhe pelos testes.				
Falo com a professora, quando o meu educando tem problemas				

Fonte: Adaptado de Armanda Zenhas. O papel do director de turma na colaboração escola-família. Primeiro inquérito aos pais. Pág. 184

Anexo I - Questionário aos alunos

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação. Não há respostas certas nem erradas. Sê o mais sincero possível.

Obrigada pela tua colaboração!

1. Lê as seguintes frases e assinala, com uma cruz, a frequência com que cada situação tem acontecido contigo.

	Sempre (ou quase)	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Nunca (ou quase)
Costumo estudar em casa				
Faço os TPC's.				
Trago o material necessário para as aulas				
Os meus pais pedem-me para ver a minha caderneta.				
Os meus pais ajudam-me a fazer os TPC's, se eu precisar.				
Converso sobre a escola em minha casa.				
Os meus pais elogiam-me quando tenho boas notas.				
Os meus pais elogiam-me quando me porto bem.				
Os meus pais animam-me quando tenho dificuldades na escola.				
Estudo com a televisão ligada.				
Estudo com o caderno ou livro em cima da mesa.				
Tomo o pequeno-almoço antes sair de casa				
Fico de castigo se não portar bem na escola				
Mostro os testes aos meus pais				
Os meus pais ralham comigo se não estudo				

Fonte: Adaptado de Armanda Zenhas. O papel do director de turma na colaboração escola-família. Primeiro inquérito aos alunos. Pág. 192

Anexo J – Questionário aos pais (2)

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito do trabalho final de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico cuja temática se centra na Relação Escola-Família.

Pretendo conhecer e compreender as perspetivas dos pais face aos processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares.

Os dados obtidos são confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo da investigadora. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião. Seja o mais sincero possível.

Obrigada pela sua colaboração.

Grau de parentesco com o aluno: _____

Sexo: _____

Habilitações Académicas: _____

Profissão: _____

PARTICIPAÇÃO NA AÇÃO EDUCATIVA

- 1.Foi ou é membro do Conselho Geral do Agrupamento?
- 2.Foi ou é membro de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação?
- 3.Participa em eventos desenvolvidos pelo agrupamento/escola? Quais?
- 4.Participa em eventos desenvolvidos pelo professor? Quais?

ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

- 5.Participou na planificação de atividades?
6. Participou na definição de regras de funcionamento de sala de aula?

7. Assinale com uma X (no máximo 4) as situações de participação parental que considera mais importante no contacto com a escola.

- . Reuniões de pais____
- . Reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu educando____
- . Reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando____
- . Colaboração e acompanhamento na realização dos trabalhos de casa____
- . Eventos (festas de final de ano, provas desportivas, exposições, marchas...) ____
- . Planificação de atividades da turma a que pertence o seu educando____
- . Execução de atividades com a turma do seu educando____
- . Prestação de serviços ou materiais____

8. Indique o meio de comunicação mais frequentemente usado pelos membros da escola para o contactar:_____

9. No presente ano letivo, indique porque motivo se deslocou à escola?

10. Que estratégias de motivação usa face à escola?

11. Que ideia tem do desempenho escolar do seu educando?

12. Gostava de estar mais envolvido na vida escolar do seu educando?

Se sim, de que forma?

Fonte: Adaptado Relatório de Prática de Ensino Supervisionada no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico: Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar de Helena Mafalda Pinto Monteiro Galvão, 2015, Questionário aos pais, p.81-87.

Anexo L – Reunião de Pais de final de ano

Reunião de pais - 21/06/2016

Alguns pais vão entrando na sala, onde se realizará a reunião antes das 18h. Sendo que a reunião está marcada para as 18h.

Ao entrarem os pais cumprimentam a professora, que diz: Boa tarde, tudo bem? Podem sentar onde estão os dossiers dos vossos filhos e assinando as folhas.

A professora preparou a sala para que quando os pais chegassem tivessem os dossiers de trabalho de cada aluno com as respetivas folhas de avaliação ao pé. Ao chegarem os pais procuravam o dossier do filho e sentavam-se nesse mesmo lugar.

A sala estava disposta em U, sendo que os dossiers estavam nos lugares que os alunos ocupavam durante o tempo letivo.

Às 18h05 estão 10 pais na sala, sendo que 8 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Os pais depois de se sentarem assinam a folha da avaliação e vão entregando à professora, ficam com uma cópia que já se encontra impressa juntamente com a que entregam. A professora deixa que os pais vão vendo as notas dos filhos uma vez que, como a mesma afirmou, “vejam à vontade, individualmente, eu sei que estão sempre muito ansiosos para saberem que notas têm os meninos”. Para além de verem as folhas de avaliação os pais dão também uma vista de olhos aos dossiers, que contêm tudo o que foi trabalhado ao longo do ano letivo.

Alguns pais fazem conversas de circunstância com os que se encontram ao lado, sempre sobre os seus filhos ou algo que eles lhes tenham dito.

Às 18h15 estão 16 pais na sala, sendo que 4 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Uma vez que estes já tinham preenchido e entregue as folhas de avaliação e dado uma vista de olhos na mesma a professora começa de certa forma a reunião, uma vez que se dirige ao grande grupo. Esta diz que houve 0% de negativas na turma e, claro, 100% de positivas. Refere que os alunos têm bom aproveitamento e que apenas tem de limar umas arestas no início do próximo ano letivo, mas em termos de comportamento, uma vez que os alunos conversam muito. Ela refere que não é nada de preocupante e que resolverá facilmente. Após este comentário da professora, a maioria dos pais solta um

sorriso e uma mãe diz: “Ah, nós sabemos que a professora dá conta do recado e que os põem a todos na ordem, como até aqui!”.

Posto isto, um pai puxa o assunto do último evento letivo, as Marchas, em que participaram 20 dos 26 alunos da turma. O pai diz: “Professora achei desumano o estado em que as crianças chegaram perto dos pais. Estava um frio terrível e tiveram de lá ficar as bancadas até ao final. A minha filha chegou ao carro roxa de frio, obviamente no dia a seguir estava a antibiótico. Eu sei que a professora e as outras professoras não têm culpa, porque deram o seu melhor, mas temos de arranjar uma solução, para o próximo ano! E sim, no próximo ano temos de fazer novamente a marcha, porque foi a mais bonita, realmente a escola e os miúdos estão de parabéns!”. A professora agradece, mas diz que realmente era complicado deixa-los sair antes de todos acabarem, pela logística, uma vez que eram 120 alunos a marchar e facilmente se gerava uma grande confusão se no recinto fossem ter com os pais, mas realmente concordava em arranjar por exemplo mantas para os alunos se aquecerem depois da sua atuação. Foram vários os pais que concordaram tanto com a professora como com o outro pai, principalmente manifestaram grande satisfação com o evento da marcha, pois adoraram.

Posto isto uma mãe pergunta se os alunos levaram trabalhos de férias e a professora responde que mandou a indicação pelos alunos. Acrescenta também que os trabalhos não são muitos, uma vez que na opinião dela os alunos têm de trabalhar e muito, mas na escola, não em casa, pois a professora tem férias, os pais têm férias por isso as crianças têm todo o direito a terem férias e a descansarem e aproveitarem muito para brincar. A maioria dos pais mostra contentamento com esta opinião da professora.

Após esta conversa, a professora refere que no final do próximo ano letivo, uma vez que os alunos irão mudar de ciclo, que gostaria de fazer um Baile de Gala de final de ano, com as crianças e os pais, algo a rigor. Todos os pais concordam e fazem comentários como: “Vamos a isso, professora!”, “É uma excelente ideia!”, “Os mais pequenos e os graúdos vão adorar!”, “Boa iniciativa!”.

No seguimento desta conversa, uma mãe (que já teve um filho aluno desta professora há uns anos atrás, e agora tem outro) pergunta à professora se sempre vão realizar a viagem à Disneyland Paris como fizeram no 4º ano do outro filho. A professora sorriu e pergunta: “dos pais que estão aqui quem está de acordo?”, todos

levantam o braço e esboçam rostos alegres. A professora mostra entusiasmos e diz que a maioria quer portanto vamos organizar a viagem. Um grupo de pais, ofereceu-se para ajudar a professora a organizar tudo em termos das viagens, transfers etc.. A professora diz que normalmente, com tudo incluído não ultrapassa os 600€ por cabeça, e começa a contar algumas aventuras das viagens que fez com os alunos e pais dos mesmos com este destino.

Posto isto, e de os pais partilharem também algumas experiências a professora pergunta se alguém tem mais alguma dúvida ou necessita de esclarecer alguma coisa. Os pais dizem que não, e desta forma um a um vão se despedindo da professora e saindo da sala.

A reunião terminou às 19h05.

Anexo M – Plano Semanal

Plano Semanal				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Continuação do trabalho de António mto.	leitura da fábula de a lagosta	conto de antónio mto.	envia um e-mail	ateli de leitura
vamos medir!	metro	o nome comprimento	construir um construir uma # bíblia	construir pentagramas
jogos dramáticos	jogos da desigualdade	caça às reportagens		balanço Semanal
Itinerários				

Anexo N – Ficha de autoavaliação

Sei autoavaliar-me!

Nome: _____

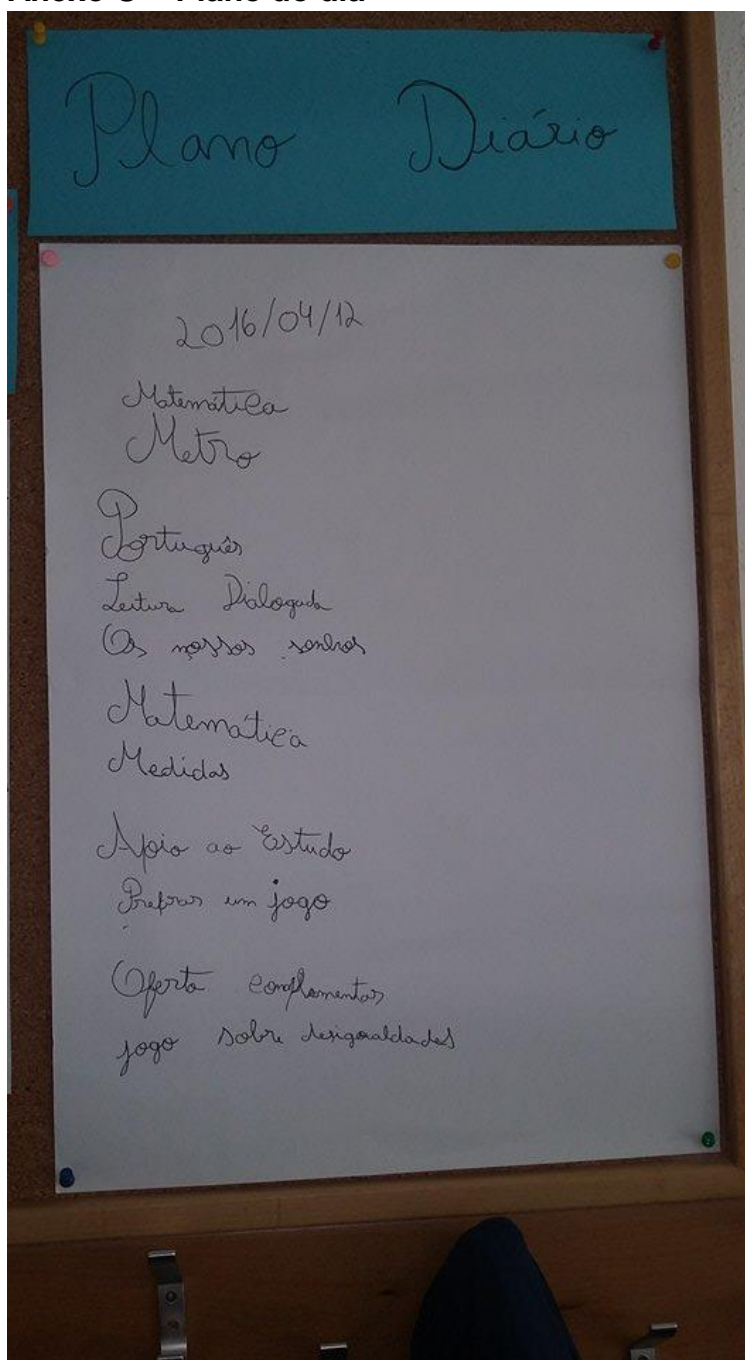
As minhas expectativas para esta semana são:

Agora preenche esta tabela com uma X no quadrado que achas adequado ao que fizeste durante esta semana.

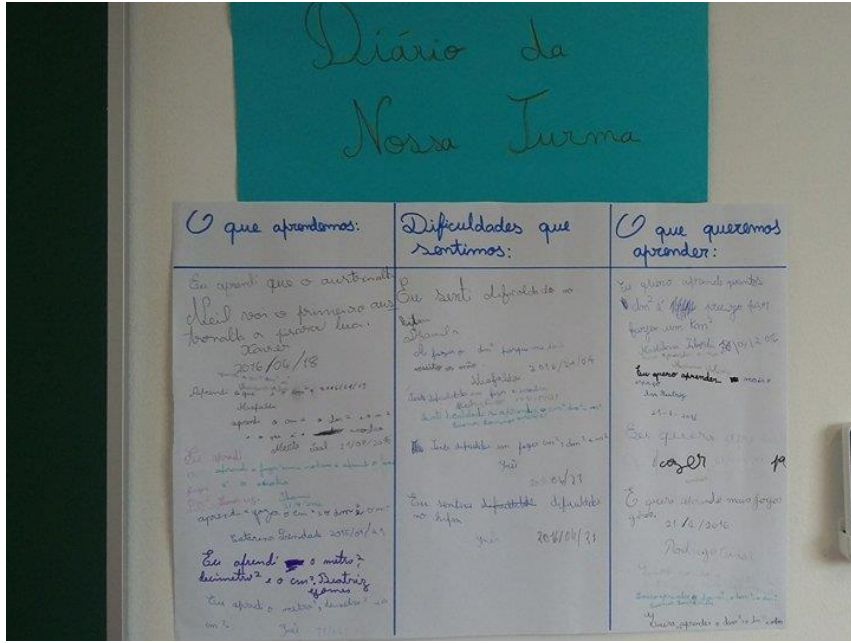
Indicadores	Sim	Às vezes	Não
Realizei todas as atividades que me pediram			
Empenhei-me em todas as tarefas			
Participei nas discussões de grupo			
Trabalhei em conjunto com os meus colegas quando me foi pedido			
Ajudei colegas que precisavam			
Elogiei os meus colegas quando fizeram coisas boas			

Senti dificuldades em:

Anexo O – Plano do dia



Anexo P – Diário de Turma



Anexo Q - Grelhas de Avaliação Diagnósticas

Estudo do Meio

Alunos	Distinguir freguesia/ concelho/ distrito/ país	Estabelecer relações de parentesco	Conhecer vestígios do passado local	Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões)	Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas	Reconhecer a utilidade das plantas	Conhecer os pontos cardeais	Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	

Português

Alunos	Relatar acontecimentos vividos ou imaginados	Participar, em grupo, na elaboração de histórias	Apresentar ou apreciar trabalhos individuais ou em grupo	Ler e interpretar textos narrativos e poéticos	Escrever individualmente e em grupo a partir de motivações lúdicas	Estabelecer relações de significado entre as palavras	Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos	Identificar verbos
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
LEGENDA:	NUNCA	ÀS VEZES		MUITAS VEZES			SEMPRE	

Matemática

Blocos	Números e Operações		Forma e Espaço			Grandezas e Medida					
	Alunos/ Objetivos	Relacionar dezena, centena, milhar, décima e centésima.	Explicitar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar cálculo	Desenhar frisos e rosáceas	Representar no geoplano figuras geométricas simples e reproduzi-las em papel pontead.	Desenhar, em papel quadriculado, a figura simétrica de uma figura em relação a um eixo horizontal.	Relacionar o metro, o decímetro e centímetro.	Fazer medições utilizando o metro, a fita métrica, a régua e registá-las	Determinar, em cm ² , a área de polígonos desenhados em papel quadriculado	Medir a capacidade de recipientes (utilizando o litro e o decilitro).	Relacionar o quilograma e o grama.
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES			MUITAS VEZES		SEMPRE			

Anexo R – Rotina Atelier de Leitura

Alunos	15 de abril	22 de abril	29 de abril	6 de maio	13 de maio	20 de maio	24 de maio	
1	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Blue	
2	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Blue	Blue	
3	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	Blue	
4	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	
5	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
6	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
7	Green	Green	Green	Green	Blue	Green	Blue	
8	Red	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Green	
9	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	
10	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Blue	
11	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
12	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Blue	
13	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	
14	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	
15	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Green	
16	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	
17	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	
18	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Blue	
19	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	
20	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	
21	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	
22	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	
23	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
24	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	
25	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Green	
26	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
LEGENDA:	NS	Red	S	Yellow	B	Green	MB	Blue

Anexo S – Grelhas de avaliação – última semana

Estudo do Meio

Alunos	Distinguir freguesia/ concelho/ distrito/ país	Estabelecer relações de parentesco	Conhecer vestígios do passado local	Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões)	Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas	Reconhecer a utilidade das plantas	Conhecer os pontos cardeais	Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	

Português

Alunos	Relatar acontecimentos vividos ou imaginados	Participar, em grupo, na elaboração de histórias	Apresentar ou apreciar trabalhos individuais ou em grupo	Ler e interpretar textos narrativos e poéticos	Escrever individualmente e em grupo a partir de motivações lúdicas	Estabelecer relações de significado entre as palavras	Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos	Identificar verbo
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	

Matemática

Blocos	Números e Operações		Forma e Espaço			Grandezas e Medida					
	Alunos/ Objetivos	Relacionar dezena, centena, milhar, décima e centésima.	Explicitar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar cálculo	Desenhar frisos e rosáceas	Representar no geoplano figuras geométricas simples e reproduzi-las em papel pontado.	Desenhar, em papel quadriculado, a figura simétrica de uma figura em relação a um eixo horizontal.	Relacionar o metro, o decímetro e centímetro.	Fazer medições utilizando o metro, a fita métrica, a régua e registá-las	Determinar, em cm ² , a área de polígonos desenhados em papel quadriculado	Medir a capacidade de recipientes (utilizando o litro e o decilitro).	Relacionar o quilograma e o grama.
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
LEGENDA:	NUNCA		ÀS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE				

Anexo T – Grelhas por objetivo

Grelha de observação diagnóstica “Desenvolver a Participação na Sala de aula”

Alunos	Participa no planeamento das atividades	Participa nas tarefas propostas pelo professor	Participa nas tarefas propostas pelos colegas	Discute ativamente nas discussões geradas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
LEGENDA:	Nunca	Às vezes	Sempre	

Grelha de observação final “Desenvolver a Participação na Sala de aula”

Alunos	Participa no planeamento das atividades	Participa nas tarefas propostas pelo professor	Participa nas tarefas propostas pelos colegas	Discute ativamente nas discussões geradas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
LEGENDA:	Nunca	Às vezes	Sempre	

Grelha de Observação diagnóstica “Desenvolver Competências de trabalho cooperativo”

Alunos	Respeita a opinião dos colegas	Aguarda pela sua vez de falar	Intervém de forma ordeira	Ajuda os colegas	Elogia os feitos dos outros	
1	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	
2	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	
3	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	
4	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	
5	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	
6	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	
7	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	
8	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	
9	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	
10	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
11	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	
12	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	
13	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	
14	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	
15	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	
16	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Vermelho	
17	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	
18	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
19	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	
20	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	
21	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	
22	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	
23	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Vermelho	
24	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	
25	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	
26	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	
LEGENDA:	Nunca	Vermelho	Às Vezes	Amarelo	Sempre	Verde

Grelha de observação final “Desenvolver Competências de trabalho cooperativo”

Alunos	Respeita a opinião dos colegas	Aguarda pela sua vez de falar	Intervém de forma ordeira	Ajuda os colegas	Elogia os feitos dos outros	
1	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
2	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	
3	Green	Green	Green	Green	Yellow	
4	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	
5	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	
6	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	
7	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	
8	Green	Green	Green	Red	Red	
9	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	
10	Green	Green	Green	Green	Yellow	
11	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	
12	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	
13	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
14	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	
15	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	
16	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	
17	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	
18	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	
19	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
20	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	
21	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	
22	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	
23	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	
24	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	
25	Green	Green	Green	Green	Yellow	
26	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	
LEGENDA:	Nunca	Red	Às Vezes	Yellow	Sempre	Green

Grelha de observação diagnóstica “Desenvolver o raciocínio matemático”

Alunos	Explicita com clareza o raciocínio matemático	Utiliza linguagem matemática	Comunica de forma clara
1	Verde	Amarelo	Amarelo
2	Amarelo	Amarelo	Amarelo
3	Verde	Amarelo	Amarelo
4	Vermelho	Amarelo	Amarelo
5	Vermelho	Amarelo	Amarelo
6	Vermelho	Vermelho	Vermelho
7	Verde	Verde	Verde
8	Vermelho	Vermelho	Vermelho
9	Amarelo	Vermelho	Vermelho
10	Verde	Verde	Amarelo
11	Amarelo	Verde	Amarelo
12	Verde	Verde	Amarelo
13	Vermelho	Amarelo	Amarelo
14	Verde	Verde	Verde
15	Verde	Verde	Verde
16	Amarelo	Verde	Amarelo
17	Verde	Verde	Amarelo
18	Amarelo	Amarelo	Amarelo
19	Verde	Verde	Verde
20	Vermelho	Vermelho	Amarelo
21	Vermelho	Vermelho	Vermelho
22	Vermelho	Vermelho	Vermelho
23	Vermelho	Amarelo	Amarelo
24	Vermelho	Amarelo	Amarelo
25	Vermelho	Vermelho	Amarelo
26	Vermelho	Vermelho	Vermelho
LEGENDA:	Nunca	Às vezes	Sempre

Grelha de observação final “Desenvolver o Raciocínio Matemático”

Alunos	Explicita com clareza o raciocínio matemático	Utiliza linguagem matemática	Comunica de forma clara
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
LEGENDA:	Nunca	Às vezes	Sempre

Anexo U – Resultados dos questionários aos pais (1)

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação. Os dados obtidos são confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo da investigadora. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião. Seja o mais sincero possível. Obrigada pela sua colaboração.

1. Leia as frases seguintes e assinale, com uma cruz, a frequência com que cada situação tem acontecido consigo e com o seu educando.

	SEMPRE (ou quase)	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA (ou quase)
Verifico se o meu educando estuda.	8	5	2	1
Verifico se o meu educando faz os TPC's.	12	3	1	0
Verifico a caderneta escolar.	1	5	9	1
Ajudoo a fazer os TPC's.	2	8	6	0
Converso com o eu educando sobre a escola.	9	6	1	0
Elogio-o quando ele merece (boas notas, bom comportamento, etc.).	12	3	1	0
Procuro dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola.	10	5	1	0
Verifico se estuda com a televisão desligada.	9	6	1	0
Verifico se estuda bem sentado a uma mesa.	8	5	3	0
Fica de castigo ou ralho quando merece (más notas, mau comportamento, etc.).	8	3	2	3
Verifico se toma o pequeno-almoço antes de ir para a escola.	15	0	0	1
Tem horário para estudar em casa.	5	1	6	4
Pergunto-lhe pelos testes.	12	2	1	1
Falo com a professora, quando o meu educando tem problemas.	9	5	2	0

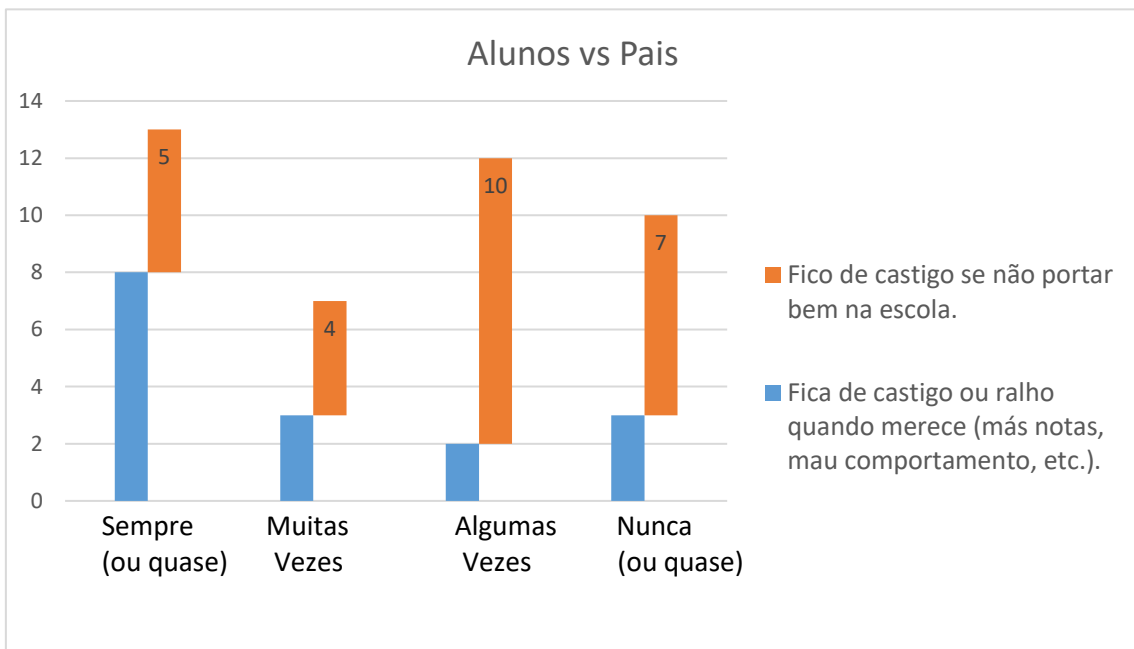
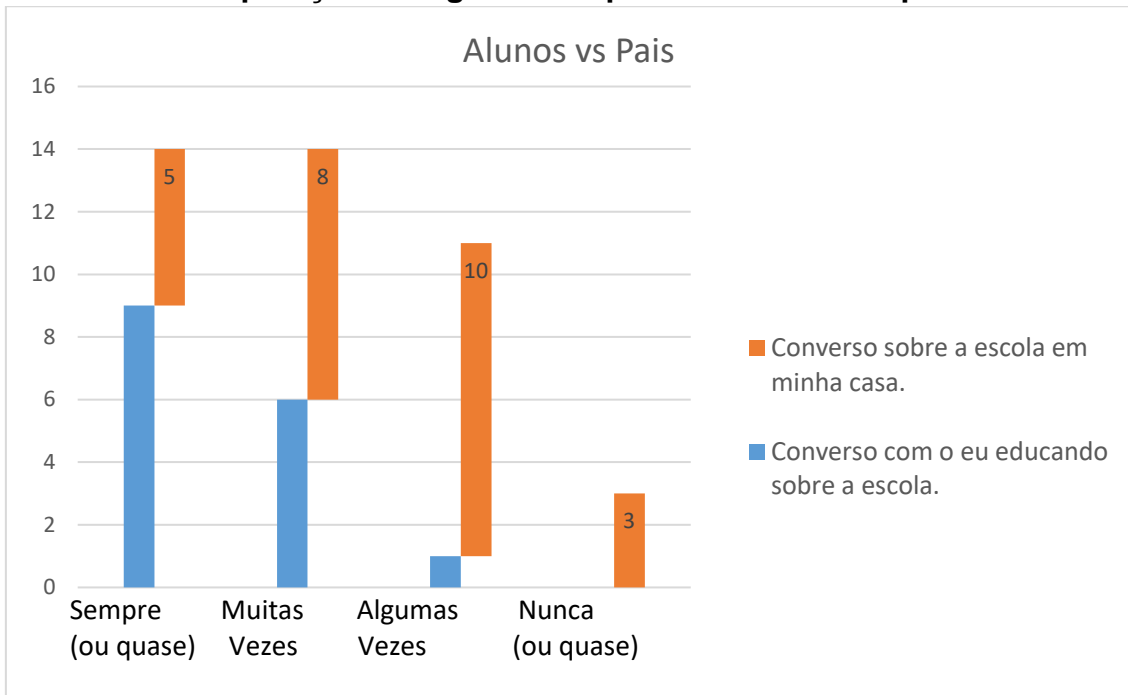
Anexo V – Resultados dos questionários aos alunos

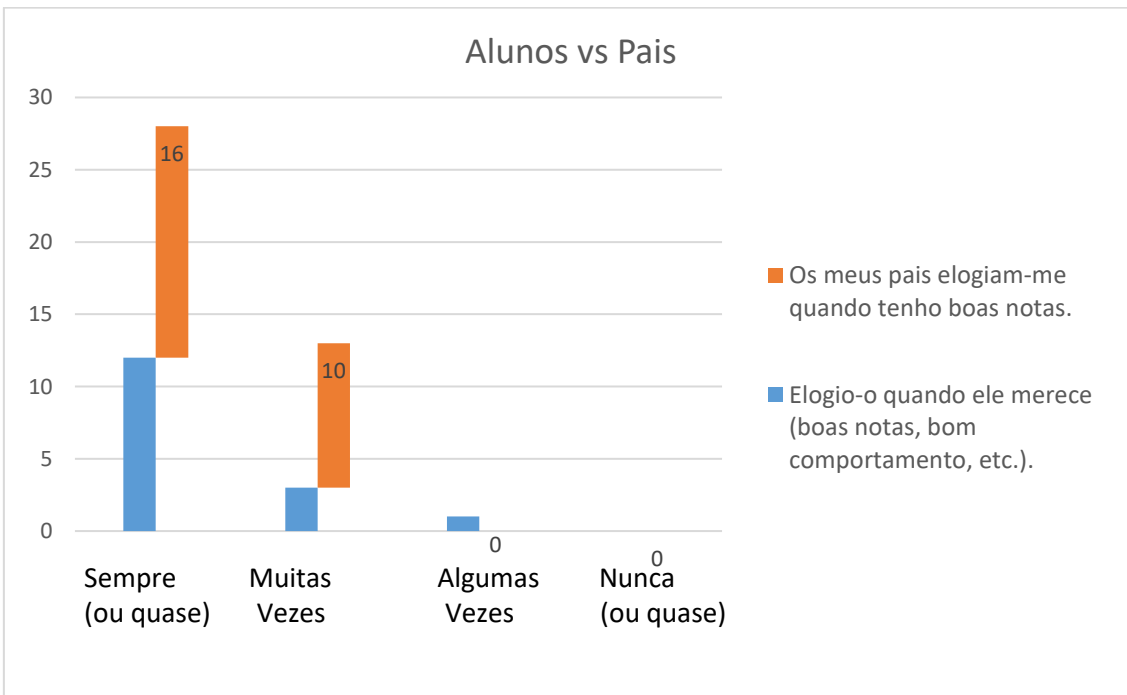
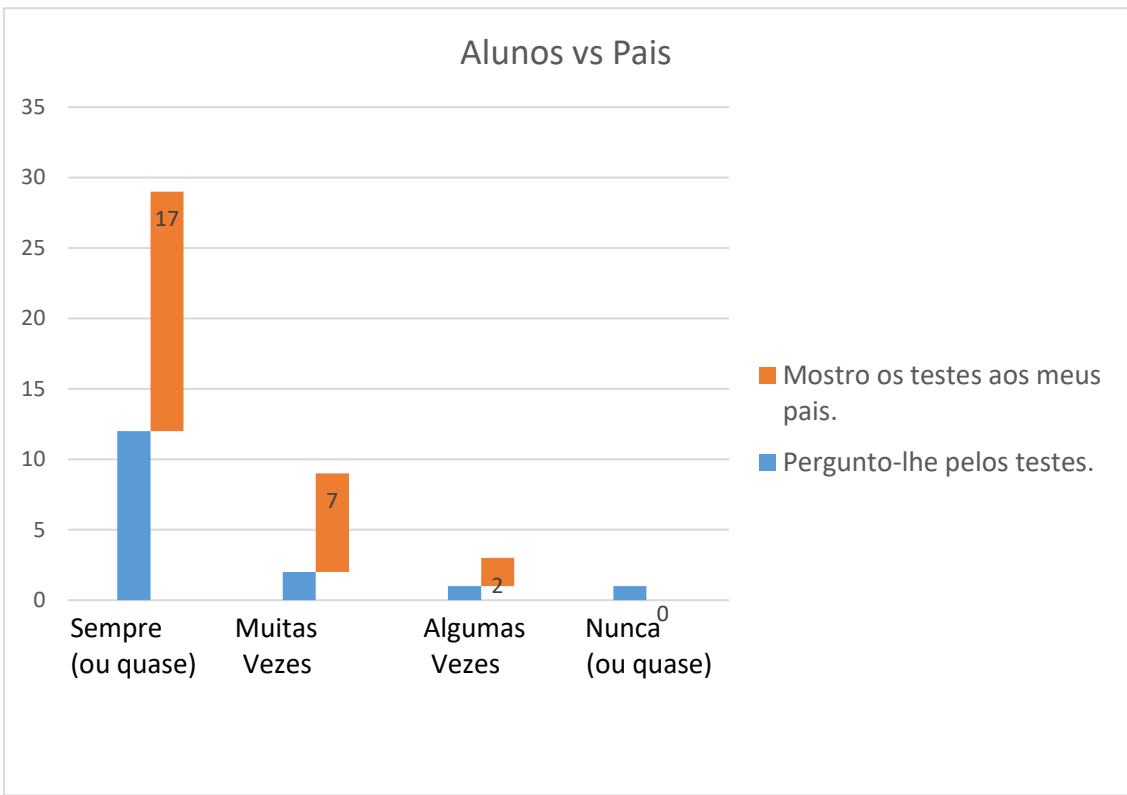
Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação. Os dados obtidos são confidenciais, sendo do conhecimento exclusivo da investigadora. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que respondas de acordo com a tua opinião. Sê o mais sincero possível. Obrigada pela tua colaboração.

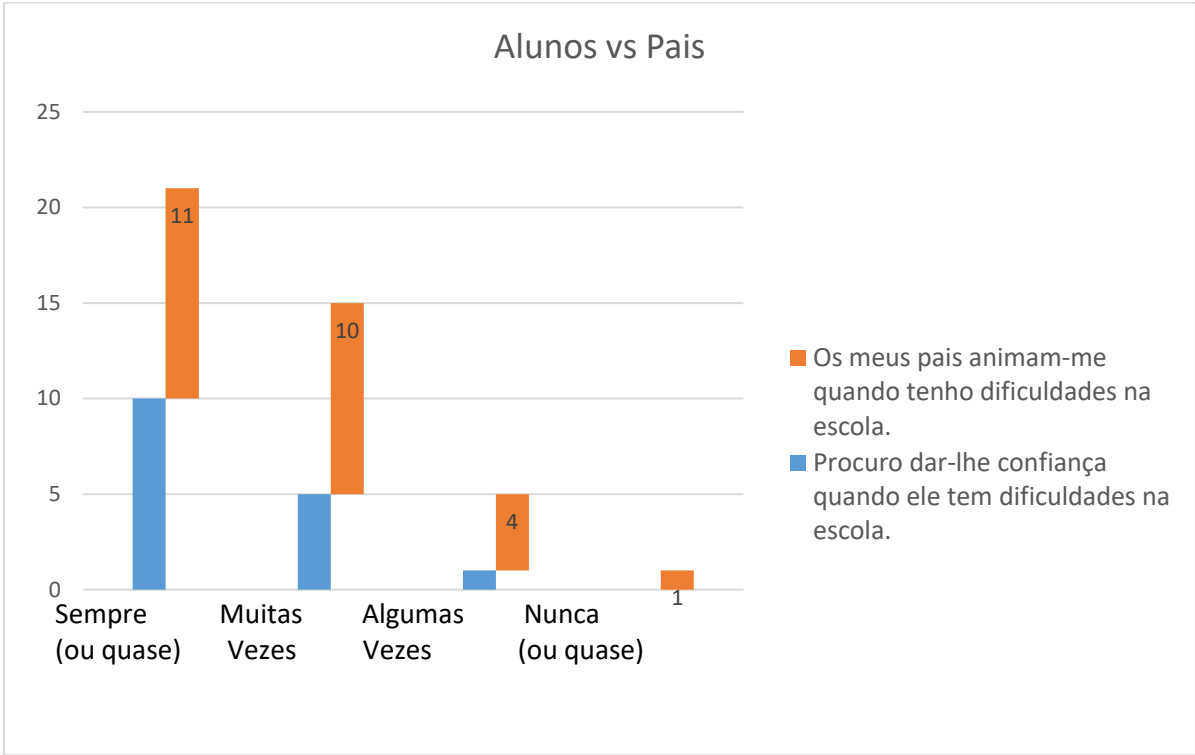
1. Lê as seguintes frases e assinala, com uma cruz, a frequência com que cada situação tem acontecido contigo.

	SEMPRE (ou quase)	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA (ou quase)
Costumo estudar em casa.	9	1	15	1
Faço os TPC's.	13	13	0	0
Trago o material necessário para as aulas	14	4	6	2
Os meus pais pedem-me para ver a minha caderneta.	3	2	6	15
Os meus pais ajudam-me a fazer os TPC's, se eu precisar.	14	7	4	1
Converso sobre a escola em minha casa.	5	8	10	3
Os meus pais elogiam-me quando tenho boas notas.	16	10	0	0
Os meus pais elogiam-me quando me porto bem.	5	10	7	4
Os meus pais animam-me quando tenho dificuldades na escola.	11	10	4	1
Estudo com a televisão ligada.	3	2	6	15
Estudo com o caderno ou livro em cima da mesa.	4	14	7	1
Tomo o pequeno-almoço antes de sair de casa.	16	6	3	1
Fico de castigo se não portar bem na escola.	5	4	10	7
Mostro os testes aos meus pais.	17	7	2	0
Os meus pais ralham comigo se não estudo.	6	6	6	8

Anexo X – Comparação de algumas respostas – alunos vs pais







Anexo Z – Declaração da autorização de Galvão (2015)

Declaração

Eu, Helena Mafalda Pinto Monteiro Galvão, autorizo Jéssica Carvalho Ferreira a adaptar o questionário integrado no meu relatório final de mestrado “Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar” apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa, para efeitos estritamente académicos.

Lisboa, 28 de novembro de 2016

Helena Galvão

