

Julho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Parceria Escola-Criança-Famílias: Desafios resultantes da situação pandémica da Covid-19 - Estudo de Caso

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Inês Filipa Castro Oliveira

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Paula Pequito de Almeida S. Soares Lopes

Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios
resultantes da situação pandémica da Covid-19**

Estudo de Caso

Relatório de Estágio

Inês Filipa Castro Oliveira

Orientadora: Doutora Maria Paula Pequito de Almeida S. Soares Lopes

Coorientadora: Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

2022



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios
resultantes da situação pandémica da Covid-19**

Estudo de Caso

Inês Filipa Castro Oliveira

Orientadora: Doutora Maria Paula Pequito de Almeida S. Soares Lopes

Coorientadora: Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Porto

2022

Agradecimentos

Durante o meu percurso académico na ESEPF foram várias as pessoas que participaram, apoiaram e permaneceram nesta jornada que, ao ser inicialmente minha, passou a ser vivenciada por tantas outras que me deram alento, consolo e força para continuar e nunca desistir deste sonho que me acompanha desde muito nova. Este foi um caminho árduo, marcado por momentos de alguma ânsia e sacrifício, momentos estes que me permitiram conhecer profissionais de excelência e crianças fascinantes, através das quais descobri e aperfeiçoei a minha paixão e vocação pela área de educação de infância. Termino este percurso com a consciência de que foram inúmeras as aprendizagens e memórias adquiridas até à data, sentindo-me mais capaz para perspetivar e potenciar uma infância feliz e inovadora às crianças que um dia me acompanharão.

Dito isto, quero deixar um profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a conclusão desta etapa transformadora que, certamente, trará conquistas ainda maiores e gratificantes para a minha vida futura.

Em primeira instância, quero agradecer aos meus pais, *Sebastião e Teresa*, a quem dedico esta investigação, não só pelo apoio que me deram no decorrer do processo, mas também pelos pais maravilhosos que são. Um obrigada nunca será suficiente, porém não posso deixar de agradecer-vos pela infância única e memorável que me proporcionaram. Pelos momentos de escuta e diálogo. Pelos conselhos e aprendizagens. Agradecer-vos pelo apoio incansável que me deram desde sempre. Agradecer-vos pelo que abdicaram e fizeram em função da minha felicidade e do meu futuro. Agradecer-vos, sobretudo, pela dádiva de ser vossa filha. Agradecer-vos por mil e uma coisas que não podem ser transcritas, mas sentidas nos momentos em que estamos juntos. Ter-vos como pais é a minha maior sorte. Ter-vos presentes na minha infância tornou-a mais bela e significativa.

Da mesma forma, agradeço às minhas primas, *Jéssica e Soraia*, por participarem nas inúmeras atividades e brincadeiras sugeridas por mim. Apesar de tão pequenas, sempre tiveram a sensibilidade e amabilidade para perceber as minhas angústias, mostrando-se empáticas e dispostas em ajudar, tendo em mim expectativas desafiantes. Vocês são as irmãs que não tive, guardo-vos para sempre no meu coração.

Ao meu *João*, obrigada meu amor. Que continuemos a inspirar-nos um ao outro e que a nossa cumplicidade seja eterna.

A toda a minha *família*, por ser quem mais acreditou em mim, apoiando-me nos mais diversos momentos da minha vida.

Não posso deixar de agradecer a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso académico que, sendo de contextos diferentes, permitiram-me viver experiências inesquecíveis que irei recordar com saudades e carinho. Com elas experienciei o sentimento mais puro e realista da felicidade, sentindo-me em “casa”. Ficarão para sempre na minha mente e no meu coração, mantendo a expectativa de ter contribuído positivamente para o vosso processo de desenvolvimento e crescimento, da mesma forma que fizeram comigo. Um eterno obrigada a vocês, às famílias e às educadoras que, em parceria com as suas equipas educativas, fizeram-me perceber o que é educar com amor.

Agradecer também às amigas que fui criando, que tornaram a minha vida académica mais gratificante. Por todos os momentos de companheirismo e cumplicidade.

Aos professores que me acompanharam ao longo de todo o percurso académico e contribuíram para a minha formação, por intermédio das suas partilhas e conselhos amistosos, muito obrigada.

Para finalizar quero agradecer à minha orientadora de relatório de estágio, a professora *Paula Pequito*. Agradecer-lhe pela paciência e compreensão, pelas conversas de apoio e motivação e, sobretudo, pela postura sensível e carinhosa face às diferentes situações envolvidas. Agradecer também à professora *Ivone Neves*, enquanto minha coorientadora, por me fazer apaixonar pela temática *relação escola-famílias* e por me acompanhar durante uma parte de todo este processo árduo e transformador. Muito obrigada, professoras pela confiança depositada em mim e pelos elogios e críticas construtivas desenvolvidas até à data. Obrigada por se mostrarem sempre disponíveis para ajudar e partilhar os vossos conhecimentos com os outros.

Obrigada a todos do fundo do meu coração, vocês deram mais alento e significado ao meu sonho!

Resumo

O vigente relatório de estágio, intitulado de *Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandémica da Covid-19 – Estudo de Caso*, surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O estudo desenvolvido pretende identificar e compreender as implicações e os desafios consequentes da pandemia Covid-19, sentidos pelos agentes educativos implicados na parceria escola– criança – famílias, priorizando, não só as diferentes tipologias de famílias, como também a própria criança, enquanto ser competente e principal mediador desta relação.

No decorrer do estudo foi adotada uma metodologia qualitativa, que se baseou na utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a entrevista, o inquérito por questionário e os registos de observação, apoiados na sustentação dos objetivos predefinidos, de modo a alcançar uma resposta coesa e significativa para a investigação em causa. A investigação teve a participação de duas educadoras de infância, em contextos de jardim de infância e creche, respetivamente, sendo, ainda, considerados os encarregados de educação das 14 crianças supervisionadas, em contexto de creche.

Por intermédio dos dados recolhidos foi possível compreender que as educadoras cooperantes reconhecem que devem agir tendo em vista a qualidade da relação escola– criança– famílias, crendo que existe a necessidade de refletir, adequar e, porventura, reformular a sua ação educativa no sentido de melhorar os contextos e a prática educativa, em tempos da Covid-19. Os encarregados de educação partilham da opinião de que a modificação de estratégias de envolvimento parental trouxe vantagens pertinentes para a promoção da sua participação e do seu educando no percurso educativo salientando a plataforma *ChildDiary* para este fim que, a par com o *WhatsApp* permitem estabelecer contacto diário com a educadora e observar as atividades desenvolvidas pelos educandos em tempo imediato, num “agora” de digital.

Palavras-Chave: Parceria Escola – Criança– Famílias; Desafios resultantes da Covid-19; Modificação de Estratégias; Plataformas Digitais

Abstract

This internship report entitled *School-Child-Family Partnership: challenges resulting from the Covid-19 pandemic situation - Case Study*, is part of the Supervised Teaching Practice course, part of the Master's Degree in Preschool Education at the Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

This study aims to identify and understand the implications and challenges resulting from the Covid-19 pandemic, felt by the educational agents involved in the school-child-family partnership, prioritizing not only the different types of families, but also the child itself, as a competent being and the main mediator of this relationship.

During the study, a qualitative methodology was adopted, based on the use of data collection techniques and instruments, such as the interview, the questionnaire survey and observation records, supported by the pre-defined objectives, to achieve a cohesive and meaningful response to the research in question. The research had the participation of two kindergarten teachers, in kindergarten and daycare settings, respectively, and the parents of the 14 supervised children, in daycare settings.

Through the data collected, it was possible to understand that the cooperating teachers recognize that they should act with a view to the quality of the school-child-family relationship, believing that there is a need to reflect, adapt and, perhaps, reformulate their educational action in order to improve the contexts and educational practice, in times of Covid-19. Parents share the opinion that the modification of parental involvement strategies brought relevant advantages for them and their child's participation in the educational path, highlighting the *ChildDiary* platform for this purpose that, along with *WhatsApp*, allow daily contact with the educator and observation of the activities developed by the students in immediate time, in a digital "now".

Key-words: School-Child-Family Partnership; Challenges arising from Covid-19; Modifying Strategies; Digital Platforms

Índice

Agradecimentos.....	1
Resumo.....	3
Abstract	4
Índice.....	5
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	8
Codificação dos instrumentos de recolha de dados.....	8
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
Capítulo I – A relação Escola – Criança – Famílias.....	9
1. Enquadramento Legislativo.....	9
2. Conceito e tipos de famílias	12
3. O papel das Famílias	14
3.1. Modelos de Envolvimento Parental	18
4. A escola e o papel do educador de infância	21
5. O papel da criança na relação escola – famílias	24
Capítulo II – Parceria Escola – Criança – Famílias, em situação da pandemia Covid-19	28
1. Implicações da parceria Escola – Criança – Famílias no período de confinamento	28
2. Vantagens e obstáculos do uso dos recursos tecnológicos.....	32
3. Estratégias de envolvimento parental em tempos da Covid-19.....	34
4. Desafios da ação do educador de infância.....	38
5. Outros estudos relevantes para a temática.....	41
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO	45
Capítulo III – Apresentação do Projeto de Investigação.....	45
1. Âmbito e finalidades da investigação.....	45
2. Pertinência do tema	46
3. Racionalidade Heurística que orienta o estudo	47
4. Estudo Caso.....	48
5. Pergunta de partida e objetivos do estudo	49

6. Contexto de Investigação	49
6.1. Caraterização dos contextos de intervenção.....	49
7. Sujeitos participantes.....	51
8. Técnicas e instrumentos metodológicos.....	52
8.1. Entrevista	53
8.2. Inquérito por Questionário.....	54
8.3. Observação.....	55
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados	57
1. Análise dos dados das entrevistas às educadoras de infância.....	57
1.1. Formação relativa à Relação Escola–Criança–Famílias.....	58
1.2. Importância da Relação Escola– Criança– Famílias	59
1.3. Relação Escola– Criança– Famílias, antes do período de confinamento	63
1.4. Relação Escola-Criança-Famílias, em período de confinamento.....	66
2. Análise dos dados do Inquérito por Questionário aos EE	70
2.1. Importância da Relação Escola – Criança – Famílias	71
2.2. Participação das famílias na creche, antes do período de confinamento.....	73
2.3. Participação das famílias na creche, em período da Covid-19.....	74
2.4. Vantagens do uso das plataformas digitais, em período da Covid-19.....	75
2.5. Sugestões dos EE para a melhoria da parceria	77
Considerações Finais.....	79
Referências Bibliográficas	84
APÊNDICES.....	94
ANEXOS.....	142

Índice de Tabelas

Apêndice V- Tabela de Análise de Categorização das Entrevistas

Apêndice VI- Tabela de Análise de Categorização dos Inquiridos por Questionário

Índice de Gráficos

Apêndice IX- Gráfico 1. Género dos Inquiridos

Apêndice X- Gráfico 2. Estado Civil dos Inquiridos

Apêndice XI- Gráfico 3. Habilitações Literárias dos Inquiridos

Apêndice XII- Gráfico 4. Género dos Educandos

Apêndice XIII- Gráfico 5. A perceção dos EE face a Relação Escola-Criança-Famílias

Apêndice XIV- Gráfico 6. Manutenção da Relação Escola-Criança-Famílias

Apêndice XV- Gráfico 7. Plataformas Digitais utilizadas em período da Covid-19

Apêndice XVI- Gráfico 8. Propósitos das Plataformas Digitais

Apêndice XVII- Gráfico 9. Utilidade das Plataformas Digitais

Apêndice XVIII- Gráfico 10. Intencionalidades das Atividades, em período da Covid-19

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

Dec. Lei – Decreto – Lei

DGE – Direção-Geral da Educação

EE – Encarregado de Educação

EI – Educadora de Infância

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Codificação dos instrumentos de recolha de dados

NC – Nota de campo

RIC – Registo de Incidente Crítico

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A relação Escola – Criança – Famílias

No termo parceria escola – criança – famílias torna-se imprescindível englobar todo o tipo de interações e atores que habitualmente integram este campo, mais concretamente, o educador como intermediário da continuidade das aprendizagens desenvolvidas em casa, as crianças que podem e devem participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico e as famílias, enquanto primeiros mediadores educativos.

A tríade em causa parte do pressuposto de que a escola é um local de produção cultural que, indubitavelmente, deve promover espaços de liberdade, onde os intervenientes diretos – educador, crianças e famílias – possam reunir-se, negociar e partilhar a educação de uma forma lúdica e participada, uma vez que “Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Silva et al., 2016, p.28).

1. Enquadramento Legislativo

A escola no decorrer dos anos sofreu várias alterações internas, fruto da produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre as instituições de ensino que “(...) reconheceu a importância e criou condições para um maior envolvimento e participação das famílias na vida escolar, assim como para a emergência de uma conceção de escola que (...) passou a ter a capacidade de se auto dirigir” (Diogo, 1998, p.25). De facto, “A escola foi durante anos um espaço físico fechado e isolado da comunidade” (Abreu et al., 1990, p.29), no entanto o alargamento da escolaridade obrigatória e os novos desafios impostos à área da educação e respetivos profissionais conduziram à conceção de uma escola aberta e democrática.

De acordo com Reis (2008), até meados de 1974, a participação e, conseqüente envolvimento das famílias na escola era quase inexistente, uma vez que “Durante a ditadura, o desenvolvimento educacional foi bastante limitado” (p.54). Porém, “Até ao final da década de 70 foram dados alguns passos importantes como a criação e regulamentação do funcionamento das Associações de Pais” (Diogo, 1998, p. 27) que, inevitavelmente, veio a consagrar a necessidade de cooperação e harmonização entre as

famílias e os educadores/professores, tendo em vista a educação compartilhada e integrada das crianças.

A partir da vigoração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Dec. Lei n.º 46/86 – deu-se início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar. Entre muitos dos princípios organizativos destaca-se que a escola deve

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (art. 3.º).

Efetivamente, o protagonismo das famílias na escola veio a reforçar-se com o Dec. Lei n.º 372/90 que declarou “(...), os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação (...)” (art. 1.º), bem como as condições que possibilitam incorporação das famílias no meio em que se inserem, permitindo que “(...) possam ter representantes no Conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e no Conselho da Escola onde passa a existir um apoio e uma participação alargada da comunidade na vida escolar” (Picanço, 2012, p. 34). A sua participação assentou na emergência de um novo paradigma educativo que, dotado de autonomia, incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as famílias e crianças.

Neste âmbito, o Dec. Lei n.º 115-A/98 promulga o direito de participação das famílias no contexto escolar que se processa através da programação e colaboração em iniciativas “(...) visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola” (art. 41.º). A incorporação das famílias nos estabelecimentos educativos implica, assim, a introdução de um conjunto de novos dispositivos que permitam dar voz e expressão às reivindicações inerentes à sua participação.

O Dec. Lei n.º 372/90 é muito explícito quando refere que

As associações de pais gozam de autonomia na elaboração e aprovação dos respectivos estatutos e demais normas internas, na

eleição dos seus corpos sociais, na gestão e administração do seu património próprio, na elaboração de planos de actividade e na efectiva prossecução dos seus fins (art. 4.º).

É nesta representatividade que os encarregados de educação têm a possibilidade de estarem presentes nos órgãos consultivos, com atribuições nos domínios da definição e do planeamento do sistema educativo, nos diferentes níveis de ensino, tendo, ainda, o direito de ser consultados

(...) no processo de elaboração de legislação sobre educação e ensino, nomeadamente nos domínios da definição e planeamento do sistema educativo, do regime de gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, da reforma educativa e estruturação curricular e da acção social escolar (art. 11.º).

A participação ativa e integrada das famílias implica fortalecer o envolvimento de todos os agentes educativos no estabelecimento escolar, com a consciência de que “O contato entre pais/família permite a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajuda a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as” (Silva et al., 2016, p.9). Poder-se-á afirmar que a colaboração intrínseca é possível, se e só se, o jardim de infância abrir as suas portas às famílias, dando-lhes espaço e oportunidade para participarem no percurso pedagógico dos seus educandos que, conseqüentemente, irá fomentar o sentimento de pertença como elementos cooperantes, bem como a possibilidade de zelarem pelos seus interesses e das respetivas crianças.

É de salientar que Oliveira- Formosinho e Formosinho (2013) acreditam que

a criação de ambientes educacionais (...) permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (p.11).

Neste enquadramento subentende-se que, não só as famílias têm o direito de participar nas atividades dirigidas pelos educadores como também as crianças devem

reivindicar os seus direitos relativamente à forma como podem coparticipar e guiar o seu percurso educativo, pois, de acordo com a Lei 51/2012, cada criança deve “Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade (...), em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso” (art. 7.º), sendo a escola uma entidade de referência para se colocar em prática o exercício da cidadania.

Posto isto compreende-se que a legislação portuguesa tem vindo a ser alvo de diversas modificações internas no decorrer dos anos, mostrando-se preocupada em estabelecer relações afetivas e sociais de grande importância para o aperfeiçoamento da relação escola–criança–famílias com o propósito de valorizar e estimular as famílias a envolver-se afetiva e curricularmente nas escolas, bem como haver um maior conhecimento, compreensão e acompanhamento de toda a comunidade educativa.

2. Conceito e tipos de famílias

A lei tradicional da vida indica-nos que cada criança, enquanto ser proveniente de outros seres humanos, faz parte, desde o dia do seu nascimento, de uma família, cujas características inerentes à sua cultura influenciarão “(...) a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (Homem, 2002, p.36).

De acordo com Gimeno (2003)

O conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções de cada um e da família no seu todo (p.39).

À família incumbe o papel de transformação do ser biológico, no ser social e cultural, devendo afirmar-se como “(...) o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (Diogo, 1998, p.41). Neste enquadramento subentende-se que a família terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interativos com o meio social em que se insere, sendo, “(...) elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus

membros, e em particular das crianças (...)” (UNICEF, 2019, p.5), cuja opinião é partilhada por Knobel que afirma que “A família é um dos grupos primários e naturais da nossa sociedade, nos quais o ser humano vive e consegue se desenvolver” (citado por Baltazar et al., 2006, p.29). Crê-se, assim, que é na instituição familiar que se configura, de forma precoce e primária, a personalidade, bem como as características sociais, éticas, morais e cívicas das integrantes da comunidade.

Para Diogo (1998),

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria (p.37).

A família, enquanto espaço histórico onde se desenvolvem competências e valores inerentes ao seu meio, espelha-se como “(...) estrutura social básica, (...) integrada por pessoas que convivem por tempo prolongado, em uma inter-relação recíproca com a cultura e a sociedade, dentro da qual se vai desenvolvendo a criatura humana (...)” (Baltazar et al., 2006, p.31), na qual cada criança inicia e experiencia a cultura da sua sociedade que, por intermédio de as relações que estabelece, lhe fornece os sentimentos de segurança e estabilidade, necessários para aventurar-se na exploração do mundo.

Com a revolução industrial, a sociedade sofreu alterações cada vez mais notáveis, contrariando “os princípios básicos [da que era a família tradicional]: autoridade do marido, a predeterminação dos papéis e a anulação da individualidade das pessoas em função das incumbências pré-estabelecidas” (Carvalho, 2008, p.35). De facto “(...) a mudança social que tão fortemente atinge o mundo contemporâneo tem contribuído para redesenhar a própria concepção de escola e produzir novos tipos de família” (Stoer & Silva, 2005, p.7), em que a família, apesar de considerada uma das instituições mais persistentes no tempo, estendeu-se a novas realidades às quais a sociedade contemporânea tem procurado adaptar-se.

A nova tipologia de famílias ascendeu para “(...) família natural, família nuclear, ou, ainda, de família substituta” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.5). Ganham maior dimensão a união de facto, a monoparentalidade, as famílias reconstruídas e as famílias

homossexuais e alteram-se os diferentes papéis familiares: “a realidade familiar é polissémica e não só cada forma de família como também, em parte, os vários grupos de diferentes pertenças sociais e geracionais” (Henriques, 2009, p.15). De forma a entender-se a nova dinâmica e estrutura familiar, com a qual a sociedade e, nomeadamente, os educadores de infância têm de encarar como um compromisso de futuro, foram considerados os seguintes tipos de famílias: Famílias Nucleares; Famílias Monoparentais; Famílias Alargadas; Famílias Recompuestas; Famílias Homossexuais; Famílias de União de Facto e Famílias de Acolhimento.

Segundo Gimeno (2003) “A diversidade de modelos familiares ao longo dos tempos e das diferentes culturas, torna difícil alcançar um consenso de definição única de família, (...)” (pp. 39-40). De facto, a conceção de família tem vindo a sofrer alterações internas, modificando a sua génese de acordo com as dinâmicas das sociedades que, porventura, estão direta e indiretamente relacionadas com “As transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas que atravessam as sociedades ocidentais desde o pós-guerra” (Diogo, 1998, p.47). Partindo dos pressupostos citados compreende-se que a designação de família não se mantém estática no tempo e, por essa razão, é conotada com uma pluralidade de imagens que torna a sua definição imprecisa, impedindo uma descrição definitiva que a represente na sua totalidade.

A evidência relativa a um número crescente de diferentes tipos de famílias é incontestável, estas novas formas de estrutura e dinâmica familiar indicam que a família é como um grupo social, na qual os seus membros coabitam ligados por uma ampla complexidade de relações interpessoais, “(...) Daí a importância que no passado e no presente se tem dado à família e às mudanças que a têm caracterizado na sua estrutura, nas relações dentro e fora dela (Dias, 2011, p.5). Assim, acredita-se que o conceito de família engloba, não só situações de paternidade biológica, como também situações resultantes de novos matrimónios que, indiscutivelmente, promovem uma “(...) mudança nas imagens e representações sociais sobre as crianças e a infância; mudanças nas práticas sociais das crianças e dos adultos (...); mudanças no estatuto da infância face às famílias, à escola, às instituições” (Sarmiento, 2011, p. 581).

3. O papel das Famílias

Durante muitos anos, a participação dos pais era eminentemente passiva. Eram chamados à escola, quase sempre por causa do mau comportamento dos educandos. Por sua vez, a iniciativa dos pais em irem à escola era, em geral, para pedir satisfações sobre resultados ou sobre alguma atitude que consideravam menos justa para com o seu educando (Cardoso, 2013, p. 330).

A quase inexistência da implicação das famílias na escola veio a modificar-se e ser substituída por uma participação ativa e cooperativa entre todos os agentes educativos. A escola, anteriormente vista como um espaço fechado, hoje tende a criar dinâmicas que promovem e incentivam as famílias a envolver-se ativamente no percurso pedagógico das crianças, trabalhando em parceria com os educadores, pois “(...) nunca os pais foram tão reivindicativos como o são neste momento” (Stoer & Silva, 2005, p.22).

O crescimento e desenvolvimento da criança é, de facto, um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social em que está inserida, sendo a família e o contexto escolar os principais intervenientes educativos que promovem as primeiras e, conseqüentemente, as mais significativas oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para a construção da sua personalidade presente e futura. Apesar de ambos os contextos serem de grande importância para o desenvolvimento holístico da criança, crê-se que

A família é o elemento mais firme, mais seguro e mais estruturante da personalidade dos seus membros. É o local privilegiado para a formação do caráter dos filhos, sendo que os adultos desempenham um papel decisivo no pleno desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores que sustentam as competências do sistema como um todo (Dias, 2011, p.16).

Nesta ótica compreende-se que “Aos pais é reconhecido o direito inalienável de serem os primeiros educadores (...)” (Nunes, 2004, p.33), uma vez que é em contexto familiar que se desenvolvem, não só as primeiras competências para o exercício da cidadania, mas também o quadro de referências culturais que servirá de pauta de leitura das interações sociais desenvolvidas ou por desenvolver.

De acordo com os autores Sousa e Sarmiento (2010), a escola não pode desempenhar verdadeiramente o seu papel educativo contínuo e estruturante das

aprendizagens, anteriores e posteriores, das crianças se não envolver as famílias nas diversas dinâmicas escolares, pois

(...) É esta quem melhor conhece as potencialidades, as características específicas de cada aluno, sendo, por isso, o actor mais bem colocado para subvencionar a escola e os professores de informações fundamentais para o desenvolvimento de projectos e estratégias mais adequadas, continuando os pais a ser os primeiros, permanentes e mais importantes professores das crianças (p.8).

A participação das famílias na escola, em qualquer contexto educativo, deve ser construída e negociada em parceria com os educadores e professores através de um diálogo aberto e flexível que permita “(...) aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (Silva et al., 2016, p.19). As famílias, enquanto primeira instituição de socialização, são passíveis de serem transformadas numa unidade funcional, que atue em equilíbrio com as diretrizes impostas pela escola e respetivos profissionais educativos, dado que “(...); para tanto devem conhecer e compreender as escolas que os filhos frequentam e as escolas devem compreender as famílias que servem” (Marques ^b, 1993, p.116). Para tal “A família precisa, então, da ajuda de toda a sociedade para que se cumpram as funções que ela, sozinha, não consegue atingir” (Nunes, 2004, p.34), sendo necessário estabelecer uma comunicação bilateral e positiva entre o estabelecimento educativo e as famílias, bem como a criação de dinâmicas e funções que se encontrem em constante interação.

Atualmente, “(...)”, muitos pais mostram-se, cada vez mais, interessados em obter dos professores o máximo de informações que possam ser relevantes para compreenderem a actividade escolar concreta (...)” (Lima, 2002, p.151), estando cientes de que o sucesso educativo das crianças está, seguramente, condicionado pela forma como analisam e enfrentam o desafio de estabelecer uma parceria de confiança com os educadores e vice-versa, no sentido de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus educandos. Enquanto principais responsáveis pela educação dos educandos, “Os pais querem ser aceites como co-educadores pela escola e esta quer contar com os pais como parceiros intervenientes, activos e informados, no processo de aprendizagem” (Sousa & Sarmento, 2010, p.12), relacionando-se com as

escolas em função da defesa dos seus interesses e das necessidades das crianças, acreditando que

(...) têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva et al., 2016, p. 16).

A forma como as famílias se envolvem no percurso educativo das crianças depende da representação que têm na escola e da forma como se tentam envolver e são envolvidos pelas práticas pedagógicas impulsionadas pelos educadores. Neste enquadramento, entende-se que o envolvimento das famílias deve ser encarado como uma contribuição para a democratização da educação que está, intrinsecamente, relacionada com as reformas escolares que vão sendo desenvolvidas com o propósito de fortalecer a relação escola-criança-famílias, pois, cada vez mais, “O envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade (...)” (Davies et al., 1989, p. 38).

A atitude de participação dos diversos intervenientes educativos induz na vida escolar uma cultura de cidadania e de grande aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo, na qual as famílias não podem ser mencionadas como algo exterior à escola. Efetivamente, o envolvimento das famílias nos cenários que constituem o mundo da criança permite-lhes compreender o seu papel educativo e quais as competências que necessitam desenvolver para ajudar o seu educando a crescer de uma forma saudável, em que “(...) a colaboração não é apenas ir às reuniões ou deslocar-se à escola para falar com o professor (...)” (Marques, 2001, p.30), mas também comunicar e promover um leque variado de alternativas e práticas que facultem o seu envolvimento e a resolução de possíveis problemas para melhorar a relação escola-criança-famílias.

A interação escola – criança – famílias situa-se numa encruzilhada da educação escolar com a educação familiar, cuja contribuição de ambos têm expressão ao nível do sistema educativo. Todavia, cabe, primeiramente, às famílias a resposta educativa que desejam para os seus educandos, que quando “(...) participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que

colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1993a, p.9), sendo, neste âmbito, constituídas as associações de pais, para dar uma melhor resposta à educação das crianças e necessidades das famílias.

A cooperação das famílias e, também, de outros membros da comunidade, contribuem com saberes e competências para o processo educativo, enriquecendo as situações de aprendizagem das crianças e a criação de oportunidades de comunicação e articulação mais adequadas. Cabe aos educadores de infância a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e ações, de forma a firmar uma relação de parceria com as famílias, devendo, neste âmbito, dar a conhecer e, conseqüentemente, aplicar os diferentes modelos de envolvimento parental existentes, reajustando-os às famílias.

3.1. Modelos de Envolvimento Parental

Segundo, Lima (2002)

(...) as famílias têm legitimidade para intervir, não só no interior da escola mas, também, na própria sala de aula. Esta ideia é fundamental num modelo de cidadania activa, característica fundamental das sociedades democráticas que procuram aprofundar as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos (p.133).

Neste prisma compreende-se que a relação escola-famílias tem vindo a ganhar visibilidade, havendo hoje uma consciência alargada sobre a importância e necessidade das famílias se envolverem na educação dos educandos. Cientes de que “Os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais” (Stoer & Silva, 1993, p.25), foram desenvolvidos e refletidos, por diferentes autores, modelos de envolvimento das famílias com o propósito de responder às necessidades dos públicos escolares.

O modelo proposto por Epstein (1987), reconhecido como uma das tipologias mais frequentemente citadas, apresenta a necessidade de haver uma parceria entre as famílias e os educadores, com a intenção de cooperarem em simultâneo nas aprendizagens das crianças. Neste sentido, desenvolveu uma tipologia composta por seis partes: “Tipo 1 – Função parental; Tipo 2 – Comunicação escola-família; Tipo 3 – Voluntariado na escola; Tipo 4– Aprendizagem em casa; Tipo 5 – Tomada de decisões e Tipo 6 –

Colaboração com a comunidade” (Villas-Boas, 2002, p. 165). Os modelos, criados por si, não devem ser percebidos separadamente, mas incluídos num programa coeso que permita a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos dos educandos, com vista a melhorar o desempenho da tríade: escola –criança– famílias.

Igualmente, Davies (1987) valoriza a comunicação entre escola–famílias, enaltecendo as atividades de “co.produção” que, de acordo com Simões (2013), “(...) são um nível de participação dos Encarregados de Educação que pode considerar-se semelhante ao modelo proposto por Epstein, englobando quatro das suas vertentes” (p.80), salientando a flexibilidade com que as mesmas devem ser aplicadas em função da heterogeneidade das crianças e da multiculturalidade da sociedade educativa.

Por outro lado, Marques (1999), apresenta três modelos de envolvimento parental: a interação escola–família, a parceria escola–família e a comunicação escola–família,” esta (...) comparável aos dois primeiros de Epstein” (Simões, 2013, p.80). A sua abordagem relativa à parceria “(...) exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Marques^b, 1993, p. 36), sendo, igualmente, um ponto de vista preocupado com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças, cuja missão centra-se na educação partilhada por todos: professores, famílias e instituições da comunidade. O mesmo identifica o voluntariado como “(...) um programa de aproximação da escola aos pais, com benefícios para professores, alunos e pais” (Marques, 2001, p.109), referindo que todos os intervenientes educativos beneficiam com o trabalho voluntário, devendo, tal como a palavra indica, surgir de modo espontâneo.

Neste enquadramento, também Lima (2002) concebe o envolvimento das famílias na educação escolar dos educandos com base em três patamares distintos: 1) Mera recepção de informação; 2) Presença nos órgãos de gestão da escola; 3) Envolvimento significativo na vida da sala de aula (p.147). No primeiro patamar infere-se que os encarregados de educação se mantêm à distância do estabelecimento escolar, a não ser em visitas esporádicas. Relativamente ao segundo patamar, os núcleos familiares “(...) são entendidos como parceiros menores da administração da instituição escolar” (Lima, 2002, p.147) e, por essa razão, desempenham um papel decorativo. No terceiro patamar é assegurando que as famílias fazem por ser participantes ativos, “(...) na concepção,

planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo, com um envolvimento real e significativo na sala de aula (...)” (Lima, 2002, p.148).

De facto, os autores aludidos realçam a comunicação entre escola–famílias, correspondendo a abordagem de envolvimento familiar, produzida por Marques (1999), a que mais ressalta a parceria a desenvolver com as escolas, famílias e comunidade em prol de um bem comum: a educação coesa e integrada da criança.

Independentemente da tipologia adotada parece oportuno salientar que a influência das entidades aludidas na aprendizagem das crianças é absoluta e aferida por todos, constatando-se que “Não há uma única maneira correta de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um «menu» variado que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea” (Marques, 2001, p.20). Todavia, é imperativo que o sistema educativo viabilize as condições facilitadoras do envolvimento parental, de forma a estimular e incentivar as respetivas famílias a cooperar nas distintas atividades de natureza educativa e voluntária, tais como

(...) a direcção da escola deve fazer inquéritos anuais aos pais para saber quais são os seus interesses, passatempos, talentos e dias mais disponíveis (...). (...) a direcção e os professores devem manifestar apreço pelo trabalho voluntário dos pais. (...) é necessário (...) avaliar, no final do ano, os efeitos do trabalho voluntário na vida dos alunos e dos professores (Marques, 2001, p.110).

Partindo deste pressuposto “(...), considera-se que os pais e os professores podem constituir-se em movimento social, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educativas que façam avançar a democratização e a igualdade sociais” (Nunes, 2004 p.52), em que a coresponsabilização das famílias e dos professores no processo educativo dos educandos “(...) tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (Silva, 2003, p. 28). Por este ângulo, olha-se para o envolvimento parental como uma variável promissora para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois

Nos alunos, o envolvimento parental conduz a uma maior motivação, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar. Nos pais, verifica-se uma melhoria da

auto-estima e o acesso a informação que lhes é útil, (...). Nos professores, o envolvimento parental pode tornar o seu trabalho mais facilitado e bem sucedido, além de muito bem visto, porque compreendido pelos pais (Diogo et al., 2002, p.288).

Desta forma, percebe-se que o envolvimento das famílias na escola é uma forma de investimento na qualidade da educação, no sucesso escolar, na completa integração das crianças, numa sociedade e comunidade mais articulada e consciente, cujo papel dos principais agentes educativos e sociais implicados na relação escola-famílias será, seguidamente, retratado e refletido.

4. A escola e o papel do educador de infância

A escola que, atualmente, “(...) marca, antes de mais, o ritmo de vida das crianças e, através destas, o das suas famílias” (Lima, 2002, p.139), já fora, noutros tempos, considerada “(...) um espaço fechado à margem da comunidade, (...), o que lhe permitia comportar-se como uma sociedade dentro da sociedade geral” (Sousa & Sarmento, 2010, p. 146). Contudo, a ausência das famílias nos estabelecimentos de ensino foi, no decorrer dos anos, diminuindo, pois a dinâmica de evolução dos sistemas educativos conduziu à inferência de que a escola “(...) deve ter uma mentalidade aberta, procurando conhecer e entender as necessidades e interesses reais de seus alunos e suas famílias, tornando-se parte integrante e não uma ilha elitista e formal” (Baltazar et, 2006, p.160).

Segundo a Lei n.º 5/97,

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (art. 2.º).

Nesta sequência subentende-se que a produção legislativa reconhece que “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p.28). A relação que o educador estabelece com cada família deve centrar-se, sobretudo, no superior interesse da criança, tendo em

consideração que ambas as entidades constituem uma relação entre culturas que implica complementaridade, uma vez que são coeducadores da mesma criança. Equitativamente, a forma como o educador procura motivar as crianças para a sua participação nas diferentes dinâmicas pedagógicas promove a criação de vínculos, pois “A ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos” (Silva et al., 2016, p.28).

De acordo com Hohmann e Weikart (2011),

Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando (p. 64).

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através de a disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, no qual as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Nesta lógica, o educador deve apoiar-se, primeiramente, nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, tendo presente que “(...) família e educação são dois termos indissociáveis (...)” (Barbosa, 1988, citado por Villas-Boas, 2001, p. 82) e, ainda, que o sucesso de todas as iniciativas reside não só na motivação das equipas pedagógicas, mas também no empenho das crianças e assiduidade das famílias.

A consciência de que os educadores de infância devem refletir individualmente, e em conjunto, sobre a forma como constroem parcerias com as famílias deve ter como propósito honrar as suas contribuições e assegurar a manutenção de ligações que visem o desempenho educativo das crianças, bem como a abertura de “(...) um novo quadro de relação, não mais pautado pela gestão de relações individuais entre cada professora e cada

família, a uma relação que se quer agora “partilhada” entre grupos representativos de “parceiros” educativos” (Rocha, 2005, p. 140).

Segundo Magalhães (2007), é necessário motivar as famílias para o seu envolvimento no percurso educativo dos educandos, em que “(...) o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no Jardim de Infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram” (p.136). Não obstante, a parceria escola –famílias é um ponto relevante de aproximação entre as presentes estâncias, cujo educador de infância deve fornecer aos respetivos familiares “(...) informações de interesse geral como temas de conteúdo pedagógico e didático” (Marques, 2001, p.119), bem como criar “(...) ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva et al., 2016, p.28).

Tendo em atenção as características próprias do educador de infância, segundo o Dec. Lei n.º 241/2001, este deve fomentar a “cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” e envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (art. 3.º), no âmbito de fortalecer o envolvimento parental e estimular a curiosidade na criança pelo que a rodeia. Neste seguimento, compete ao educador conceber um clima de comunicação, no qual as crianças e as famílias são escutadas e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas.

As trocas formais e informais de comunicação constituem momentos para conhecer as necessidades e expetativas educativas das famílias que, através de a escuta de opiniões e sugestões, visam melhorar as formas de participação que correspondem às suas disponibilidades, pois, segundo Post e Hohmann (2011), “(...) em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam, e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (p. 329). Por outro lado, também é tarefa do educador socorrer as famílias “(...) nas tarefas de educação familiar, no apoio às aprendizagens escolares dos filhos em casa e a envolverem-se na escola, ao nível do contacto com os professores, da colaboração em actividades escolares ou ainda na tomada de decisões” (Diogo et al., 2002, p.287), uma

vez que quando a escola se aproxima das famílias verifica-se uma pressão positiva no sentido de os programas educativos responderem às imposições dos vários públicos.

O educador deve procurar comunicar com os familiares das crianças, uma vez que “Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores” (Marques, 2001, p.20). Do mesmo modo, o jardim de infância deve ser encarado como um sistema que necessita da colaboração de outros sistemas, pois um “(...) modelo da educação pluridimensional consagra (...) benefícios evidentes, pelo menos, a 3 níveis: aproveitamento escolar, integração escolar e desenvolvimento global e integrado dos alunos” (Marques^b, 1993, p.110).

Stanley e Wyness (2005) sublinham que

A importância de manter uma escola “aberta” reside então na necessidade que os professores têm de preencher a distância entre eles próprios e os pais de forma a estabelecerem e confirmarem a sua credibilidade profissional; (...)” (p.64).

Posto isto, crê-se que o jardim de infância tem um poder de penetração nas famílias, sendo também por elas penetrado. Neste âmbito, a escola e as famílias são reconhecidas como os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos e modelos vitais de referência para as suas condutas, sendo necessário, para este fim, “ (...) insistência e paciência por parte dos educadores para inserir os pais na escola, pois alguns sentem dificuldade em entender o funcionamento e organização escolar, por terem regras e estruturas complexas, que, porém, aos poucos, podem ser assimiladas” (Baltazar et al, 2006, p.161).

5. O papel da criança na relação escola – famílias

A educação de hoje assenta, essencialmente, num paradigma humanista que se caracteriza por reconhecer o indivíduo como uma entidade singular, sendo a criança vista como um agente ativo e responsável pelo seu percurso educativo. No entanto, a presente perspetiva nem sempre foi consentida, uma vez que, outrora, a criança era “(...) olhada como adulto em miniatura ou braço para o trabalho e instrumento da sobrevivência (...)” (Almeida, 2005, p.2) e, por isso, menosprezada de qualquer saber.

Evolutivamente, a concepção de criança tem vindo a adquirir, na sociedade contemporânea, notoriedade e reconhecimento, demarcando-se “(...) como um ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto, na sua fragilidade e vulnerabilidade” (Almeida, 2005, p.2). De facto, o engrandecimento da capacidade da criança para construir o seu currículo de desenvolvimento e aprendizagem propõe encará-la como um sujeito capaz de desenvolver-se num contexto de interação social, no qual desempenha um papel importante e dinâmico.

A criança, detentora de uma identidade única e singular, tem “(...) um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva et al.,2016, p.9). Naturalmente são as interações com os familiares e adultos com quem a criança convive nos primeiros anos de vida que constituem os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento. No entanto, com a sua entrada no jardim de infância, a família e a entidade educativa tornam-se espaços superiores de educação e socialização, onde o desenvolvimento da criança é, fortemente, condicionado pelos contextos em que cresce e se desenvolve.

Também Ballion (1982) corrobora com a ideia de que

(...) a criança ou jovem, representados e invocados pelas duas instituições maiores que obrigatoriamente partilham a “custódia” durante uma longa fase da sua vida, são quem em definitivo suporta as consequências do sucesso ou do fracasso desta empresa de longa duração (cit. por Rocha, 2005, p. 139).

Neste seguimento, torna-se perceptível que a qualidade da relação educativa é a expressão de um processo pedagógico centrado na comunicação, na confiança e respeito pela divergência, em que a participação das famílias é um complemento educativo que começa no jardim de infância, cuja parceria escola-criança-famílias implica a existência de “(...) estabilidade e continuidade docente da relação pedagógica com as crianças e com as famílias (...) [e] integração da escola/jardim de infância numa unidade organizacional diferente que permita o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências e o trabalho de equipa (...)” (Magalhães, 2007, p. 98).

Os vínculos familiares e o ambiente escolar são dimensões importantes para o desenvolvimento integrado e positivo da criança, uma vez que “(...) constituirão o tripé do processo educacional” (Baltazar et al., 2006, p.47), em que a criança aprende, primeiramente, com as respectivas famílias e estas com ela, e, posteriormente, com as práticas educativas desenvolvidas pelo educador, garantindo a construção segura de valores transversais e perenes.

De acordo com a UNICEF (2019)

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (art. 13º).

O presente papel ativo da criança provém da necessidade de “(...) considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p.9). Desta forma, considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões escolares confere-lhe um papel sólido e prático no planeamento e avaliação do currículo. Para tal, torna-se fulcral que o educador tome em consideração as propostas e sugestões das crianças, proporcionando-lhes um conjunto de práticas educativas orientadas para um saber ser, em que as famílias, depositando confiança nas crianças, organizam o ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem, funcionando como orientadores que permitem às crianças serem as protagonistas do seu próprio processo de formação.

Desenvolver práticas pedagógicas em conformidade com os interesses das crianças são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança elabora propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem, crendo que “A criança é por natureza um ser curioso e compete à escola, à família e à comunidade, promover esta curiosidade, uma vez que a aprendizagem acontece como um todo e não de forma isolada” (Neves, 2005, p.18)

Salienta-se que quanto mais diversificado for o seu mundo familiar, mais oportunidade a criança terá de adquirir e construir conhecimentos para a sua vida futura, da mesma forma que “As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias (Silva et al., 2016, p.28). Enquanto protagonista da sua aprendizagem, a criança “(...) não deve ser incluída no lado familiar da relação, uma vez que a criança é a razão de ser da relação e passa um número crescente de horas no espaço escolar. Deve, por isso, ocupar o espaço central, que desencadeia a interação entre as duas instituições” (Delgado, 2008, p.4).

Posto isto, infere-se que “A criança necessita de seu grupo familiar para sobreviver, desenvolver todas as etapas de crescimento e adquirir diversas habilidades” (Baltazar et al., 2006 p.38) e igualmente de um contexto escolar que lhe permita prolongar os seus interesses e torna-se mais autónoma, expressando a sua personalidade e singularidade.

A criança é, assim, mediadora entre o jardim de infância e a família.

Capítulo II – Parceria Escola – Criança – Famílias, em situação da pandemia Covid-19

A presente situação pandémica, provocada pela Covid-19, obrigou o Governo português a suspender as atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares e, simultaneamente, a confinar todos os intervenientes pedagógicos em casa, cujo “(...) período de recolhimento, no âmbito da pandemia da Covid19, criou um contexto de isolamento social com uma influência efetiva na vida de todos” (Pequito et al., 2020, p.6).

Neste novo contexto, as divisões da casa tornam-se possíveis espaços aprendizagem, onde as câmaras dos mais variados aparelhos tecnológicos permitem antever os ambientes familiares que, até à data, eram privados. Atualmente, existe a necessidade de a escolar se reinventar, o que implica “(...) nos tornar uma sociedade de pessoas que estão sempre aprendendo coisas novas” (Piangers, 2019, p. 21) e modificar a forma como interagimos e aprendemos pois, o que define a qualidade da educação é a compreensão e a projeção de novas dinâmicas e relações, que promovam a continuidade da parceria escola – criança – famílias, a partir das tecnologias e do envolvimento coletivo em diferentes espaços físicos e virtuais.

Importa referir que o presente cenário suscitou reflexões importantes na perspetiva de encontrar caminhos e respostas para a construção de um novo modelo de parceria escola–criança–famílias, num tempo que gradualmente se reconstrói à volta de acontecimentos inesperados que obriga todos os intervenientes responsáveis, pelo processo de reforma coeducativa, a reagir e readaptar as suas rotinas, relações e vidas extraescolares a esta nova mudança reativa em vez de antecipatória, marcando, desde logo, um tempo muito peculiar e sem precedentes que requer uma atenção redobrada.

1. Implicações da parceria Escola – Criança – Famílias no período de confinamento

Os tempos de exceção vivenciados, por força da situação pandémica em curso, desencadearam um conjunto de problemas em torno do cumprimento e continuidade da parceria escola–criança–famílias, modificando os regimes de responsabilidades escolares e parentais. A presente situação obrigou a tríade educativa a enveredar pelo regime não

presencial das atividades letivas, que “(...) pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e “obriga” o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado” (Moreira et al., 2020, p.4), uma vez que a virtualização do sistema educativo trouxe a possibilidade de os educadores combinarem abordagens digitais distintas que, apesar de parecerem barreiras, acabaram por emergir como ferramentas capazes de promover momentos de aprendizagem e partilha.

Segundo a DGE (2021b), “(...) a pandemia e o confinamento agravaram desigualdades sociais, e que a educação em casa não consegue abranger todas as dimensões que o processo de ensino e de aprendizagem exige” (p.5), emergindo sentimentos de incerteza e medo por partes das famílias, relativamente à forma como podem socorrer e confortar os seus educandos neste processo. Na mesma linha de pensamento, Linhares e Enumo (2020) identificam que o confinamento, em contexto familiar,

trouxe novos e grandes desafios para as famílias, tais como: convivência próxima por longos períodos de tempo; ausência da rotina de ir a escolas, (...); trabalho realizado à distância dos pais; rearranjo do ambiente físico para acomodar as demandas de trabalho, estudo e brincadeiras; sobrecarga de trabalho doméstico; instabilidade no emprego, (...) (p.4).

Neste contexto de calamidade, torna-se crucial “(...) respeitar as formas de organização familiar, que tem uma dinâmica diferenciada das instituições, e o diálogo com as famílias é um dos preceitos da complementaridade e do compartilhamento que constituem o universo da Educação Infantil” (Coutinho & Côco, 2020, p.7).

Também, a Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP] (2020) afirma que

No caso das crianças e jovens, o período de encerramento das escolas significou novas barreiras ao seu desenvolvimento social, psicológico e educativo, agravando situações de desigualdade já existentes e colocando em causa dimensões fundamentais da sua vida (como a quebra de rotinas, brincadeiras e contactos sociais) (p.4).

Neste sentido, os educadores e as famílias devem responsabilizar-se pela criação de estratégias e ações que permitam responder aos imperativos resultantes da Covid-19,

de modo a assegurar o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de competências transversais.

De facto, a presente situação pandémica trouxe implicações na parceria escola – criança – famílias, começando pela necessidade de reorganização do próprio sistema educativo que, posteriormente, apresentou como recomendações “a necessária redefinição dos objetivos curriculares, definindo-se o que é “realmente” importante aprender/ensinar num período de distanciamento social” e “a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem” (Alves & Cabral, 2020, p.120), cujo educador de infância deve refletir sobre a sua ação educativa, apoiando-se na realização de atividades em modo síncrono, realizadas em tempo real “(...), ou em modo assíncrono (atividades realizadas ao longo de um período temporal previamente definido, mas que não obriga a uma presença síncrona, ou seja, cada interveniente escolhe o momento em que participa e realiza a atividade, fazendo-o em diferido)” (DGE, 2021b, p.2), propondo dinâmicas com materiais que despertem a criatividade e imaginação famílias e educandos.

De acordo com Barros e Vieira (2021), “o papel do professor não consiste em somente mediar o processo do conhecimento, mas ampliou-se para fora do ambiente escolar, a fim de ocorrer uma relação direta entre a escola e a família” (p.5), pois os espaços de aprendizagem já não estão limitados ao exercício educativo em sala, vendo-se substituídos pelo espaço virtual com o objetivo de dar continuidade à interação entre escola – criança – famílias, em que “As conexões propostas e as interações realizadas definem o resultado que vamos obter” (Borba, 2019, p.79). Também Escola (2020) acredita que “Mais do que nunca o contexto da pandemia foi um desafio para os educadores” (p.14), sendo reforçado que os educadores são sujeitos ativos na proteção das crianças e na resiliência comunitária contra os efeitos sociais da crise pandémica.

A relação com as famílias é uma condição imprescindível nesta nova realidade, constituindo-se como a “(...) “alavanca” que permite dar continuidade ao trabalho dos jardins de infância junto das crianças, permitindo aos profissionais de educação entrar” (Pequito et al., 2020, p.8) na intimidade parental das suas crianças, esbatendo-se, assim, as fronteiras entre os ambientes de jardim de infância e familiar. O espaço casa deixa de ser só um espaço de lazer e descanso dos encarregados de educação e educandos, havendo

a “necessidade de partilhar este espaço íntimo (...) com o espaço público da exterioridade” (Alves & Cabral, 2020, p.76-77).

Partindo do pressuposto anterior, verifica-se que foram criadas novas relações afetivas e profissionais, nas quais as famílias passam a “(...) ter um papel ainda mais constante no apoio ao processo educativo das crianças, pois estas necessitam da presença do adulto na utilização dos recursos digitais (Pequito et al., 2020, p.9) e os educadores, mais do que assegurar o cumprimento dos conteúdos curriculares, tiveram de compreender os contextos em que cada criança se encontrava procurando espaços de partilha apropriados, de forma a apoiar cada criança e respetiva família a regular e ultrapassar os seus receios e dificuldades perante o atual modelo de ensino-aprendizagem.

Na planificação das intervenções à distância importa considerar a necessidade de fortalecer a comunicação e parceria entre os educadores de infância e as famílias, de forma que a participação das crianças seja ativa durante os novos formatos de comunicação à distância. Neste sentido, Linhares e Enumo (2020) defendem que podem ser adotadas medidas para manter a estruturação e organização do ambiente familiar, tais como

(...) estabelecer e manter horários, rotinas e tarefas no ambiente doméstico; (...); organizar os espaços possíveis em cômodos ou cantos com os materiais para as diferentes finalidades de atividades de trabalho, estudo e lazer; manter ativo o exercício da autonomia e controle realizando escolhas e tomadas de decisão no contexto do grupo familiar, (...); preservar os horários prazerosos de brincadeiras, (...); estabelecer comunicação positiva com as crianças atendendo às suas dúvidas e ouvindo com atenção comentários e expressão de sentimentos; (...) p.10).

Por conseguinte, também Pequito et al. (2020) enumeram um conjunto de recomendações no âmbito da parceria escola – criança – famílias, como por exemplo: “Criar uma estrutura institucional de intervenção consistente”; “Assumir a interação à distância como complementar à dinâmica presencial”; “Garantir mecanismos para salvaguardar a escuta da criança”; “Garantir o atendimento diferenciado” e “Tomar consciência dos desafios inerentes aos novos contextos pedagógicos” (pp. 32-33). Nesta linha de pensamento, a comunidade educativa deve, então, assumir uma linha orientadora

global, partilhada e construída por todos e que inclua a definição de estratégias, meios e recursos a utilizar, no sentido de totalizar a intervenção e apoio à infância.

Em síntese, a educação à distância não pode ser encarada como uma reprodução da educação presencial, exigindo novas abordagens pedagógicas e um trabalho colaborativo entre docentes, crianças, famílias e outros agentes educativos.

2. Vantagens e obstáculos do uso dos recursos tecnológicos

As mudanças repentinas e, em processo de aceleração, no sistema educativo geraram consequências impactantes na parceria escola – criança – famílias, o que obrigou o processo de ensino-aprendizagem a divergir para ambientes extraescolares, nos quais a educação pode acontecer em qualquer lugar e hora. Face ao sucedido, “Surge, assim, a necessidade de se reinventar a escola” (Cani et al., 2020, p.2), tendo a comunidade educativa de reformular as suas condutas pedagógicas e ajustá-las ao novo contexto pandémico, deparando-se com a exigência de se adaptar, de modo radical, a uma vasta rede de recursos tecnológicos.

De acordo com Alves & Cabral (2020) “O afastamento físico não resolve e pode até agravar as desigualdades e colocar mais constrangimentos à equidade” (p.35), o que torna essencial assegurar a todas as crianças a aquisição de uma base comum de conhecimentos e acessos, para que seja possível suportar e apoiar as crianças e famílias mais vulneráveis, favorecendo a sua participação efetiva na implementação de planos educativos alternativos. Por outro lado, Saraiva et al. (2020) acreditam que o encerramento das escolas e, posterior, substituição do ensino presencial pelo não presencial, alicerçado às novas tecnologias permitiu “(...) acelerar o afastamento da escola dos modelos tradicionais, promovendo inovações e incentivando a autonomia (p.9), o que requer um olhar diferenciado sobre a realidade atual.

No cenário atual, os recursos eletrónicos e digitais ganharam ênfase no contexto educativo, sendo utilizados para garantir a interação entre a comunidade educativa. No entanto, a sua utilização contínua e necessária apresenta vantagens e inconvenientes, que importam ser refletidos, pois, se por um lado favorecem a aprendizagem interativa e diferenciada das crianças, por outro “(...) são muitos os desafios e os fatores implicados, (...)” (Cani et al., 2020, p.2), tais como a perceção de quais os recursos mais adequados para o efeito pedagógico desejado.

Segundo Cardoso (2013), a utilização de recursos tecnológicos permite “(...) alterar formas de aquisição e de transmissão de conhecimento, não só por ter encurtado distâncias e tempos de comunicação, mas também pela quantidade de informação que disponibiliza a todos” (p.295), cujas experiências digitais devem ser vivenciadas por todos com cautela. Neste enquadramento, Borba (2019) anuncia que

(...) a construção de conexão virtual entre alunos permite trocas importantes entre eles e se amplia para espaços menos informais. Trocar respostas e dúvidas nas redes específicas, gravar áudios com explicações, compartilhar fotografias de materiais específicos, entre tantas outras formas, permite um engajamento diferente e o surgimento de um senso coletivo (p.81).

Na mesma linha de pensamento, Souza (2020) salienta que a nova prática educativa, de natureza tecnológica, “(...) pode favorecer a implantação de espaços de aprendizagem coletiva e colaborativa, desvinculando-se da perspectiva homogeneizadora e oportunizando aos professores e estudantes o acesso à (in)formação, à autoria e à produção de conhecimentos” (p.6). A tecnologia pretende, assim, ser uma ferramenta facilitadora do acesso à informação, sendo preciso ter um pensamento crítico bem estruturado para se conseguir selecionar e utilizar os recursos tecnológicos, de forma ajustada.

Em contrapartida, Ribeiro (2020), afirma que “(...) a existência da Educação Infantil está ancorada nas vivências e experiências que emergem um contexto coletivo (...) para promover aquilo que a realidade doméstica não tem condições de ofertar no processo educacional” (p.2), o que pressupõe que muitas famílias não têm os recursos necessários para propiciar o sucesso educativo dos seus educandos, uma vez que, também Vicente et al. (2021) afirma haver “(...) falta de equipamentos necessários, por exemplo, acesso à internet, materiais didáticos e suporte que permitiria a continuidade das atividades na modalidade online” (p.6). Igualmente, Alves e Cabral (2020) corroboram neste aspeto, uma vez que declaram que “Todos os que se mantêm ligados a esta nova escola não têm oportunidades idênticas, alguns estão apenas em modo *stand by*, outros não têm as competências individuais e familiares que permitam dar continuidade à tarefa da escola” (p.36), tornando-se imprescindível o apoio e desenvolvimento dessas habilidades para sintetizar, produzir e compartilhar conhecimentos no ciberespaço.

A solução encontrada para promover a continuidade do processo educativo consistiu em criar atividades síncronas e assíncronas que, segundo DGE, 2021a,

(...) requer a identificação das vantagens e limitações de cada um destes modos de interação, bem como a definição clara dos objetivos, a avaliação das disponibilidades de equipamentos, a conexão (acesso à Internet), o tempo e as competências de todos os intervenientes (p.4)

Neste sentido, a DGE (2021a), defende que a aplicação do modo síncrono em Videoconferência ou *Chat* tem como vantagens a criação de “(...) um ambiente de trabalho próximo do ambiente presencial. Há uma sensação de presença e pertença, mesmo que todos estejam afastados” (p.7) e a “(...) descoberta e prática de regras de convivência online” (p.7), havendo a possibilidade de as crianças interagirem, cooperativamente, com o educador e as famílias durante a realização de pequenas tarefas. Por outro lado, “Podem ocorrer conversas paralelas imprevistas e a sobreposição de diálogo de difícil controlo” (DGE, 2021b, p.6), propiciando pequenos conflitos entre os participantes, em que a qualidade da experiência depende dos equipamentos, da rede de Internet e da competência digital de todos, sendo, por essa razão, necessário criar uma boa estrutura de comunicação, de forma que as crianças e as famílias se sintam conectadas e estimuladas. Mata e Pedro (2021), identificam o *Website* e *Facebook* como meios possíveis de comunicar com as respetivas famílias das crianças, no entanto há a questão de “Nem todos os pais terem acesso” e a “Necessidade de conhecimentos específicos para gerir estas ferramentas” (p.47), o que vai de encontro aos pressupostos citados.

Posto isto é importante referir que o educador e as famílias devem negociar entre si sobre os recursos e as práticas a serem desenvolvidas, de forma a promoverem o desenvolvimento socio-efetivo das crianças. Neste sentido, entende-se que o envolvimento das famílias e dos seus educandos neste novo modelo educativo depende de fatores como a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à internet e recursos tecnológicos e a formação de competências digitais, por parte do educador e das famílias, pois só assim conseguirão acompanhar de perto os progressos e conquistas das crianças.

3. Estratégias de envolvimento parental em tempos da Covid-19

No cenário atual de contingência, os educadores de infância tiveram de adotar várias abordagens flexíveis no âmbito digital, no sentido de promoverem a continuidade das aprendizagens das crianças e o contacto com as famílias de forma recíproca, pois “A pandemia da Covid-19 trouxe à humanidade um novo aprendizado: a urgência de todos se adequarem às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)” (Cani et al., 2020, p.2). Partindo deste pressuposto entende-se que a eclosão da pandemia acelerou dois dos processos que já estavam em curso: a integração e utilização das tecnologias na vida escolar e a necessidade de os docentes desenvolverem competências que permitam a personalização do processo de aprendizagem e a participação efetiva, construindo espaços formais e informais de interação com as crianças e as suas famílias.

Neste período, toda a comunidade pedagógica viu-se na necessidade de realizar alterações nos contextos educativos e processos de ensino-aprendizagem, inferindo que “(...) a problemática da comunicação educativa tem que ser pensada numa maior proximidade com o universo técnico e tecnológico, refletindo crítica e criteriosamente sobre os instrumentos saídos do progresso tecnocientífico” (Escola, 2020, p.8). A situação inesperada fez com que todos os agentes educativos tivessem de tomar decisões rápidas sobre as novas formas de estabelecer comunicação entre si, adquirindo a capacidade de adaptarem-se a possíveis modos de ser e estar e de se relacionarem.

Segundo Borba (2019), “Precisamos abandonar nossos modelos e entender que ou nos adaptamos, ou destruímos o futuro de uma geração” (p. 97), o que acarreta ao educador e aos encarregados de educação desenvolver um espaço de construção coletiva, de modo a atuarem e projetarem cooperativamente dinâmicas diferenciadas e ajustadas aos seus contextos. As escolas devem, assim, procurar reforçar a colaboração entre a comunidade educativa e envolver as famílias nas tomadas de decisão conjuntas sobre os seus filhos, uma vez que “Reconhecer a multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos pais no suporte à aprendizagem e integração dos filhos na escola e no jardim de infância significa, também, eleger estratégias e canais de comunicação diversificados (...)” (Mata & Pedro, 2021, p.16).

Os educadores de infância devem reconhecer o seu potencial e priorizar as famílias, enquanto elementos centrais na construção de parcerias educativas e do desenvolvimento e bem-estar das crianças, sendo que “O objetivo de envolver todos os

pais vai significar, deste modo, a compreensão de uma realidade multifacetada e o equacionamento de estratégias que possam responder a motivações de natureza diversa” (Mata & Pedro, 2021, p.16). Promover a parceria escola–criança–famílias tornou-se mais um desafio diante as incertezas sobre como operar o envolvimento parental, em período de confinamento, no qual o educador “(...) necessita não só possuir competências de empatia, mas também competências metacomunicativas, (...); e ainda competências de moderação (...), tais como “orientador”, “mediador”, “motivador” ou “consolador”” (Moreira et al., 2020, p.11).

A par com o autocuidado, o tempo disponibilizado e flexionado para providenciar as interações entre os educadores e as famílias é agora mediado pelas plataformas digitais, afirmando-se como estratégias que asseguram a partilha de expectativas, preocupações e propostas educativas entre todos os agentes pedagógicos. Segundo Borba (2019), “(...) existem diferentes formas de conexão virtual que facilitam os processos de aprendizagem (p.81), através das quais o educador, as crianças e as respectivas famílias podem estabelecer relações e compreensões distintas. Na mesma linha de pensamento, Mata e Pedro (2021) defendem que “Os meios de comunicação podem ser muito diversificados, e, com a generalização do acesso às novas tecnologias, cada vez surgem mais hipóteses para a comunicação escola-família-escola” (p.37), referindo que questões como a flexibilidade e valorização da diversidade fazem parte do desenvolvimento de um cidadão com visão global, crendo que quanto mais diversificados forem os meios usados, maiores e melhores serão as chances de integrar as crianças e as famílias nesta dinâmica virtual.

Nesta intervenção à distância,

(...) a comunicação com as famílias poderá ocorrer de várias formas, de acordo com os meios que têm: Internet, telefone, etc. No caso das famílias que não possuem qualquer um destes meios, poderão encontrar-se outras estratégias, como, por exemplo, através do envio de documentos por correio, entre outras (DGE, 2021a, p.3).

Neste enquadramento, cabe aos educadores de infância, juntamente com os encarregados de educação, selecionar os recursos que lhes permitam dar continuidade à parceria escola–criança–famílias e obter um feedback sobre as aprendizagens das

crianças, de forma a “Reconhecer o que é prioritário e fundante no processo de aprendizagem e salientar estas aprendizagens frente aos contextos domésticos e da vida de cada um” (Dalben, 2019, p.28).

De acordo com Pequito et al. (2020), “(...) durante a pandemia COVID-19, os profissionais de educação têm recorrido cada vez mais a diferentes recursos, tais como SMS, Emails e a plataformas digitais (Skype, WhatsApp, Facebook, Zoom)” (p.9), cuja utilização destes meios passou a constituir uma oportunidade para desenvolver “(...) uma cooperação interativa que desafia a redefinição dos processos educativos em ações mais humanistas, flexíveis e possíveis de gerar dinâmicas, mesmo que à distância, de uma cidadania responsável triangulada entre Professores-alunos-família” (Alves & Cabral, 2020, p.58). Por outro lado, Mata e Pedro (2021) reconhecem que “(...) O uso de telefonemas, de emails e de sms também podem ser boas alternativas para comunicar com os pais, devido à facilidade de acesso e rapidez no envio da informação” e os portfólios digitais “(...) facilitar o acesso às atividades principais desenvolvidas pela criança, desde que os pais tenham acesso a estes meios e às tecnologias de base (...)” (p. 41-43), partilhando os progressos e conquistas das crianças com a respetiva família.

Por conseguinte, a OPP (2020) também identifica como estratégias “(...) realizar esforços concertados para estabelecer relações fortes dentro da comunidade escolar” e “reforçar modelos de desenho universal para a aprendizagem” (p.12), centrados nas especificidades e dificuldades sentidas pelas crianças e famílias, no período de confinamento. Assim sendo, é fundamental que o educador faculte um diálogo aberto e flexível com as famílias, pois “Quando as famílias se sentem bem-vindas pela comunidade educativa e sabem qual o seu papel, geralmente estão disponíveis para participar ativamente e a sua participação faz a diferença” (Mata & Pedro, 2020, p. 29) na forma como as crianças conseguem ultrapassar esta fase atípica com segurança e tranquilidade, sem perder a oportunidade de continuar a aprender.

As deduções, anteriormente referidas asseguram que a pandemia Covid-19 forçou, assim, uma reorganização repentina do sistema educativo e impôs aos profissionais de educação uma nova realidade que exigiu repensar nas suas práticas educativas anteriores para proceder à reinvenção de novas formas de envolvimento parental, pois “Se os professores mantiverem a sua ação e competências restritas ao que faziam no período

anterior à internet, certamente a relevância de seu papel será cada vez menor” (Borba, 2019, p.71), sendo, por essa razão, crucial que os educadores explorem todo o seu potencial transformador, especialmente na sua relação com as crianças e respectivas famílias. Posto isto, entende-se que a parceria escola–criança–famílias é, nos dias de hoje, mediada pelo uso das diferentes plataformas digitais, passando a ser fulcral considerar diferentes aspetos inerentes a uma comunicação eficaz e diversificada, e ajustá-los aos objetivos e individualidades das famílias e do contexto.

4. Desafios da ação do educador de infância

No cenário atual, a educação confronta-se com um conjunto de desafios educativos, resultantes da crise pandémica provocada pela Covid-19. De facto, a situação pandémica aludida é assinalada como um tempo de incertezas e mudanças por parte de todos os agentes educativos envolvidos na parceria escola–criança–famílias. Neste âmbito, o educador de infância deve emergir como um elemento-chave para a revisão e preservação da relação referida, tendo a capacidade de repensar nos modos de interação e aprendizagem desenvolvidos por si até ao momento, o que implica, seguramente, a adoção de mecanismos pedagógicos que viabilizem a execução de processos mais dinâmicos e inovadores entre a tríade educativa em causa.

O prolongamento da situação gravosa “(...) impôs aos gestores educacionais, professores e estudantes, o desafio de uma adaptação e transformação, até então, inimagináveis, obrigando-os a um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online” (Vieira & Silva, 2020, p.2), que começaram a ser entendidas como ferramentas capazes de impulsionar a criação de novas relações entre os diferentes intervenientes pedagógicos, assegurando a continuidade de troca de informações consigo mesmo e com os outros, em tempo e espaços informais. O sentido de urgência e adaptação fez com que os educadores refletissem sobre as suas práticas pedagógicas, sentindo uma necessidade maior de estabelecer um elo entre a rotina de isolamento e o seguimento do processo educativo, enfrentando de frente os novos desafios resultantes da Covid-19.

O atual desafio passa por “(...), construir uma mudança e reforçar as competências necessárias para a atuação dos professores em um ambiente conectado, global, digital e com informação disponível a baixo custo” (Borba, 2019, p.70), de forma que os

educadores se possam singularizar e reinventarem-se, procurando novas possibilidades de favorecer o envolvimento das crianças e respetivas famílias, agora indiretamente, através do uso de plataformas digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem criados e disponibilizados pelas mesmas. Neste seguimento, entende-se que os educadores se viram pressionados a “(...) migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira et al., 2020 p.2), que não consiste em implementar uma educação à distância, ainda que se refira a mediação do processo de ensino-aprendizagem por intermédio das tecnologias digitais.

Passam também a constituir reptos educativos “Ensinar por meio de tecnologias digitais a estudantes afetados pelo fechamento repentino das escolas (...)” (Vieira & Silva, 2020, p.3) e garantir o envolvimento das famílias nas dinâmicas de aprendizagem das crianças, o que compete ao educador, não só desenvolver um contínuo respeito pelas diferenças socioeconómicas das crianças e famílias, mas também atender aos processos que permitem a personalização dos recursos tecnológicos a serem utilizados neste contexto, dado que “Se utilizarmos ferramentas e métodos que busquem uma formação que coloque todos (...) no mesmo lugar, estaremos padronizando o que não pode e não deve ser padronizado” (Borba, 2019, p.82). De facto, o desenvolvimento de conhecimentos digitais por parte de toda a comunidade educativa é fundamental, pois para transformar a educação, precisamos de novas formas de ensinar/aprender e interagir, sendo que estas surgem, maioritariamente, de mudanças significativas, de carácter inovador.

Na ausência de orientações e recomendações, baseadas numa experiência semelhante à vivida, o educador de infância vê-se na necessidade de recorrer a diferentes suportes tecnológicos para conseguir manter o contacto com as suas crianças e famílias. Torna-se urgente e imperativo criar modelos de aprendizagem virtuais que promovam ambientes de aprendizagem cooperativos e construtivistas nas plataformas seleccionadas, de forma que todos tenham a possibilidade de aceder uma educação digital em rede de qualidade. Nesta linha de pensamento infere-se que o educador “(...) deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva” (Moreira et al., 2020, p.4), esperando-se, ainda, que seja moderador, nas relações interpessoais, servindo como ferramenta de suporte e estímulos às crianças e

famílias, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes. Tal implica, refletir sobre as questões inerentes a uma educação inclusiva e de qualidade, pois a ação pedagógica do educador traduz-se na competência de promoção e aproveitamento das potencialidades dos indivíduos, cuja profissão “envolve uma profunda generosidade perante o social” (Cardoso, 2013, p.50), sendo fundamental haver paixão pela arte de seduzir e entrega de si às circunstâncias inesperadas que surgem no seu caminho.

Neste âmbito, para que a relação de complementaridade entre família e escola seja otimizada, a comunicação entre estas duas entidades é decisiva, sendo que, para este fim, o educador pode beneficiar do uso de diferentes meios tecnológicos, que devem “(...) ser ajustados à função, às características do grupo e famílias e à forma que se pretende usar” (Mata & Pedro, 2021, p. 40), o que pressupõe tomar decisões, relativas à sua participação e às atividades que se podem realizar, não descurando que a educação à distância, diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, transforma-se numa carência absoluta para que se concretize a comunicação educacional.

Os educadores devem estar sensibilizados para a necessidade de desenvolverem um aprendizado significativo que, indubitavelmente, envolve uma interação sistémica e positiva com as crianças e os seus familiares. Neste enquadramento, Mata & Pedro (2021) defendem que

É preciso haver disponibilidade de ambas para apresentar, discutir e questionar o trabalho que se faz. (...). A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro (p.6).

Partindo deste pressuposto, acredita-se que a parceria escola–criança–famílias deve continuar a prevalecer como a base do sucesso educativo da criança, através da qual as famílias podem tomar decisões e fazer escolhas e, nesse sentido, complementar a educação através de uma comunicação positiva entre toda a comunidade.

Cada vez mais, o educador e/ou professor tem o papel de transformar a realidade social, sendo, por essa razão, imprescindível reinventar-se, de forma a corresponder aos desafios atuais e futuros, uma vez que “Fenómenos de impacto mundial, como a globalização, o maior acesso à informação e, mais recentemente, os espaços digitais e virtuais construídos a partir da tecnologia e do surgimento da internet, transformaram

muitas profissões, entre elas a profissão de professor” (Borba, 2019, p.68), sublinhando a ideia de que transformamos e somos transformados. Neste contexto, os recursos tecnológicos por si só não podem ser entendidos como um recurso pedagógico, pois um aparelho desta natureza, por muito bom que seja, não substitui um professor ou um educador, uma vez que só este é capaz de “(...) criar uma boa estrutura de comunicação para gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem, onde o estudante se sinta conectado e motivado (Moreira et al., 2020, p.4). Posto isto, compreende-se que ao educador são exigidas novas funções educativas, tais como a função de criar atividades possíveis de dinamizar e envolver as crianças e respetivos familiares digitalmente e a mediação dos grupos e interações online, tornando-se crucial instigar as especificidades dos sistemas e plataformas de comunicação online, síncrona e assíncrona.

Nesta conjuntura, acredita-se ser necessário e importante repensar sobre a intervenção de cada profissional de educação face à presente situação pandémica, dado que “(...) importa gerar contextos educativos criativos, inovadores e inclusivos onde a comunicação assertiva é o trunfo que importa ativar para facilitar os processos de envolvimento e de aprendizagem, reformulando abordagens conotadas com o modelo escolar tradicional (...)” (Alves & Cabral, 2020, p.57), não descurando que o conhecimento se desenvolve por intermédio de uma relação pedagógica positiva, construída entre o educador, crianças e famílias.

5. Outros estudos relevantes para a temática

O presente trabalho de investigação poderá ser delimitado pela pesquisa de outros estudos e reflexões pertinentes no âmbito da problemática referida. Nesta linha de pensamento, acredita-se que a concretização de pesquisas aprofundadas sobre uma determinada temática possibilita a aprendizagem, o conhecimento e a própria intervenção do autor na realidade circundante. O auxílio à pesquisa passou a fazer parte integrante da formação contínua e de qualidade do corpo docente, consciencializando-se de que a dimensão investigativa é imprescindível para fazer frente a contemporâneos desafios.

De facto, a investigação é uma atividade útil em vastos domínios académicos e profissionais, sendo esta, através dos seus resultados de pesquisa, capaz de inovar e transformar a sociedade, permitindo que a mesma reflita de forma crítica sobre as pedagogias educacionais que circundam a sociedade vigente. No entanto, torna-se

necessário que o investigador seja um conhecedor da produção científica sobre a temática em causa, de forma a entender o que já foi feito e o que poderá ser desenvolvido em prol do enriquecimento da matéria.

As questões pedagógicas vigentes devem ser encaradas como oportunidades de estudo na dimensão criativa do processo de construção de competências transversais, pois investigar sobre o que nos é íntimo e passível de fazer a diferença é reconhecer que “ (...) as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar.” (Campos, 2001, p.22). Neste sentido, compreende-se que a conceção de professor investigador apela que o mesmo tenha um espírito aberto e otimista em relação à realidade envolvente que, indissociavelmente, está relacionada com a vontade de descobrir e, desta forma, contribuir para a abertura de novos conhecimentos relativos à educação.

A revisão da bibliografia serviu de inspiração para aquisição de saberes, anteriormente, produzidos e para a posterior produção de conhecimento, por intermédio das informações obtidas nos estudos que serão apresentados de seguida. No âmbito de adquirir informações sobre a temática em estudo foram selecionados alguns trabalhos investigativos que integram o acervo científico que se relaciona com o assunto em causa.

Sarmiento e Marques (2006) desenvolveram a sua investigação em torno da criança reconhecendo que, em Portugal, são raras as referências sobre o seu papel nas dinâmicas sociais escola-famílias. Em termos de apoio empírico, o presente artigo reportou-se em situações vivenciadas no âmbito de um projeto de investigação-ação, em contexto Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Concluíram que as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que socializam entre si e que reconstróem significações para as situações, sendo, por isso, imperativo assumir-se que as crianças também consubstanciam uma ordem social instituinte que organiza e influencia os adultos.

Pinheiro (2015) realizou um estudo sobre *O Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância* recorrendo a uma investigação-ação, sustentada num paradigma qualitativo para atender às conceções dos encarregados de educação e perspetivas dos educadores de infância relativamente à importância atribuída ao envolvimento das famílias no jardim de

infância. Após a análise dos dados recolhidos concluiu que é necessário estabelecer princípios orientadores capazes de estimular níveis de envolvimento mais alargados.

Bizarro (2018) desenvolveu um estudo assente no paradigma investigação-ação sobre a temática *Creche, Jardim de Infância, Famílias e Currículo*. O presente estudo reflete sobre as atividades desenvolvidas pelo educador, em parceria com as famílias, salientando a importância dessa colaboração e participação no desenvolvimento do currículo, em creche e jardim de infância, respetivamente. Através da aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação e entrevistas às educadoras de infância implicadas no processo, a autora inferiu que cada criança deve ser vista como um ser ativo, competente e participante no seu próprio desenvolvimento, responsabilizando os encarregados de educação como promotores e mediadores da parceria escola – criança – famílias, devendo envolvê-las de diferentes formas.

Laranjeiro (2019) redigiu um estudo sobre a conceção de que o envolvimento parental efetivo assenta na comunicação e colaboração entre escola-famílias, especificando como objetivos o desenvolver de uma plataforma digital que potenciase a comunicação e a partilha de informação entre os encarregados de educação e os educadores de infância, utilizando como metodologia a *Design-Based Research*. A plataforma, aplicada em três jardins de infância, da Região de Aveiro, foi continuamente avaliada na sua vertente tecnológica, sendo impactante no envolvimento parental nas instituições participantes.

Costa (2019) refletiu sobre a temática *Relação Escola-Família: um caminho a percorrer*, em contexto pré-escolar. A sua investigação teve como fio condutor a perceção evolutiva da parceria escola-famílias, procurando compreender de que forma os pais percecionam o seu envolvimento e o modo como os educadores de infância incentivam essa parceria educativa. A aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação e entrevistas às educadoras de infância permitiu-lhe concluir que as famílias, apesar de interessadas, não conseguem ter o contato que gostariam e que o educador tem de encontrar ferramentas para contornar a seguinte situação devendo encorajá-las a envolver-se efetivamente no JI através da criação de situações diversificadas.

Morgado, Pacheco e Sousa (2020) desenvolveram o artigo *Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular*, de

forma a compreenderem os atuais desafios da educação, resultantes da crise provocada pela Covid-19. A investigação procurou refletir sobre a mudança da forma de trabalho dos professores e o papel das tecnologias na realização de atividades pedagógicas à distância. As evidências investigativas revelaram a importância crítica que o contexto educativo tem no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente nas questões curriculares, sendo o currículo uma construção social que, de forma direta ou indireta, deve envolver a criança, as famílias e a comunidade educativa. Concluíram que, apesar de os recursos tecnológicos passarem a fazer parte do quotidiano das escolas, jamais substituirão a relação pedagógica, fundada numa efetiva interação presencial.

Pequito, Pinheiro, Silva e Santos (2020) desenvolveram o estudo *I3 Intervenção, Interação e Infância*, com o propósito de compreender a interação das instituições de educação de infância e famílias no período de confinamento devido à Covid-19. O presente estudo, de caráter quantitativo e extensivo, procurou registar as preocupações dos profissionais de educação de infância e das famílias, bem como problematizar novas possibilidades de atuação no âmbito da emergência de contextos mais adaptados e flexíveis de intervenção educativa em educação de infância. Verificou-se que nem todas as famílias tinham acesso aos recursos tecnológicos precisos para serem desenvolvidas as dinâmicas implementadas pelos educadores de infância, problemática esta que conduziu, não só à necessidade de formação na utilização de recursos digitais para a continuidade da interação escola–criança–famílias em casa, mas também à obrigatoriedade de se investir numa política institucional de criação de procedimentos e estruturas que permitissem um prolongamento flexível do espaço-sala.

Partindo dos estudos, acima mencionados, espelha-se a ideia de que estes contribuíram para a construção de um quadro geral e abrangente da temática escola–criança–famílias.

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III – Apresentação do Projeto de Investigação

1. Âmbito e finalidades da investigação

Apresentado o enquadramento teórico, com base revisão bibliográfica efetuada, no capítulo que se segue serão discriminados os objetivos da investigação e os respetivos instrumentos metodológicos utilizados para a recolha de dados, em contexto de investigação.

Neste âmbito, o estudo apresentado foi realizado no ano letivo de 2021/2022 e teve como finalidade compreender as atuais interações e implicações entre a parceria escola– criança– famílias, em período de confinamento devido à Covid-19. Neste sentido, o desenho metodológico da presente pesquisa passa por uma observação e participação dos diferentes intervenientes educativos, no contexto de jardim de infância e creche, respetivamente.

O vigente estudo centrou-se, não só em conhecer as interações e dinâmicas implementadas pelas educadoras cooperantes, em parceria com as crianças e as suas famílias, como também em identificar os principais desafios e constrangimentos sentidos pelos encarregados de educação, na tentativa de dar continuidade à parceria escola– criança–famílias. Para tal foi considerada a intervenção de duas educadoras cooperantes de duas instituições distintas, onde decorreram as práticas de ensino supervisionadas, e a perspetiva dos encarregados de educação, face à problemática pandémica sobre a educação, das 14 crianças pertencentes à sala observada, em contexto de creche. Neste sentido, entende-se que a problemática em estudo pretende a procura de informações pertinentes que conduzam ao seu entendimento e resolução, baseadas no conhecimento profundo e crítico da realidade circundante, podendo desencadear ilações significativas para a área de educação.

No decurso da apresentação empírica do estudo será, primeiramente, apresentada a pertinência do tema da investigação, onde, de seguida, é revelada a justificação do estudo de caso e a pergunta de partida e respetivos objetivos do estudo. Seguidamente será caracterizada a instituição onde decorreu a vigente investigação e os sujeitos

participantes que, indubitavelmente, contribuíram para o sucesso do estudo desenvolvido. Finalizando este capítulo, serão descritas as técnicas e instrumentos de investigação empregues neste trabalho, sendo posteriormente analisados os dados e efetuada a triangulação dos mesmos.

2. Pertinência do tema

Após a apresentação de possíveis problemáticas a investigar, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a temática Relação Escola–Famílias despertou o meu interesse e, posterior, tomada de decisão da hipótese a investigar. A preferência pelo seguinte mote de estudo surge da necessidade de compreender os atuais desafios e constrangimentos sentidos pelos educadores de infância e as famílias, em situação pandémica, provocada pela Covid-19, e as principais modificações pedagógicas desenvolvidas, com o propósito de dar continuidade à parceria escola – criança – famílias, cujas crianças são entendidas, neste processo, como seres ativos, competentes e construtores de conhecimento, que agem e reagem em função dos processos de socialização estabelecidos.

De acordo com Reis (2008), “a Relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação” (p.29). A seguinte citação enfatiza a escolha da seguinte problemática, sendo que a participação em seminários neste sentido e a disponibilização de informações pertinentes relativamente à mesma aguçaram, ainda mais, o meu interesse e a vontade de obter ilações significativas para a compreensão transformadora desta parceria, em situação pandémica.

Enquanto estagiária e futura educadora de infância, tornou-se importante perceber de que forma a pandemia, resultante da Covid-19, influenciou a construção de um possível novo modelo de parceria escola–criança–famílias, num tempo que, sem precedentes, todos os intervenientes educativos tiveram de reinventar-se, utilizando todo o seu potencial transformador para corresponder aos desafios atuais e futuros.

Em modo de conclusão tornou-se relevante o estudo da problemática *Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandémica da Covid-19 – Estudo Caso*, na medida em que é fundamental identificar as implicações surtidas e as

competências a desenvolver pelos educadores e as famílias para conseguirem assegurar o envolvimento de toda a comunidade educativa, num espaço, agora digital.

3. Racionalidade Heurística que orienta o estudo

A investigação em educação, a ser desenvolvida em prol do enriquecimento de um assunto, é uma atividade imprescindível para inovar e transformar o pensamento e cultura da sociedade, permitindo que a própria reflita sobre a possibilidade de conceber novas abordagens pedagógicas e, inevitavelmente, o investimento na sua formação académica e profissional, uma vez que o conhecimento é um processo perene, que carece de dedicação e determinação.

Em termos metodológicos, o presente estudo integra-se numa abordagem qualitativa, de modo a recolher informações que não procurem apenas medir um tema, mas descrevê-lo, através de impressões e pontos de vista de diferentes públicos.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008)

A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho” (p.185).

A seguinte citação espelha que uma investigação é formada por um conjunto de fases de atuação diferentes e sucessivas orientadas para um objetivo: a descoberta de um novo conhecimento. Na mesma linha de pensamento, “importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.15), sendo que a leitura de estudos e artigos neste sentido visaram, essencialmente, assegurar a qualidade da problematização, ao passo que os instrumentos de pesquisa seleccionados ajudaram a ter contacto com a realidade vivenciada pelos atores sociais participantes.

Os procedimentos de recolha de dados são, assim, essenciais numa investigação e, por isso, considerou-se pertinente a aplicação de uma entrevista, à educadora de infância cooperante, como técnica e instrumento de recolha de dados, uma vez que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado &

Ferreira, 2017, p.209) e a colocação de inquéritos por questionário, às famílias das crianças observadas, pois “(...) permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (Sá et al., 2021, p.16).

Posto isto, verifica-se que a escolha de um método de estudo possibilita, posteriormente, a seleção de técnicas de pesquisa adequadas ao trabalho a realizar, o controlo da sua utilização e a integração dos resultados obtidos.

4. Estudo Caso

A estratégia de investigação escolhida para implementar no presente relatório de investigação foi o estudo de caso que, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), “ (...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89), voltando-se para um estudo aprofundado de um cenário representativo de processos e interações, na tentativa de compreender a complexidade de uma situação ou contexto sobre diferentes perspetivas.

Na mesma linha de pensamento, Moreira et al. (2021) corrobora ao identificar o estudo caso “(...) como um método de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais em um contexto específico” (p.16), favorecendo a análise intensiva, tanto em amplitude, como também em profundidade, utilizando todas as técnicas disponíveis, face a uma amostra particular, selecionada de acordo com um objetivo específico.

O estudo de caso é, assim, um processo que viabiliza a colheita de dados empiricamente, para

(...) descobrir aspetos encobertos de um fenómeno, dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo a partir de vozes consonantes ou mesmo dissonantes, sobre determinados aspetos envolvidos, e buscar diversas fontes de informação a fim de apresentar diferentes experiências a que um ou alguns estão envolvidos, permitindo, desta forma, realizar generalizações analíticas (Moreira et al., 2021, p.17).

Entretanto, uma das suas características é a ausência de intencionalidade, por parte do investigador, em provocar alterações nas variáveis em estudo, sendo que permite, por

um lado obter uma compreensão detalhada de uma certa situação social e, por outro averiguar alguns casos individuais, mas de um modo profundo e global, baseando-se na compreensão íntima da realidade e no sentido que os sujeitos dão a essa mesma realidade. Desta forma, enveredar pelo estudo caso traduz-se, por parte do investigador, na necessidade compreender o contexto e o seu impacto no fenómeno a ser estudado, sendo fulcral assegurar a construção de um relatório que inclua uma descrição detalhada e holística do caso e do ambiente no qual está inserido.

5. Pergunta de partida e objetivos do estudo

Segundo os autores Almeida e Freire (2008) “(...) uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema, (...) que nos permita uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo entretanto construído, (...)” (p.37), uma vez que a definição do problema oferece corpo e certezas do que se quer saber para, posteriormente, investigar.

De modo a iniciar a investigação e estabelecer um fio condutor da ação investigativa, foi elaborada a seguinte pergunta de partida:

- Quais os desafios na parceria escola-criança-famílias, resultantes da situação pandémica da Covid-19?

A partir da questão apresentada surgiram os seguintes objetivos, no decurso do estudo:

- Identificar as estratégias mobilizadas pelas educadoras de infância cooperantes na interação com as famílias e as crianças, em período de Covid-19;

- Identificar os recursos e plataformas digitais utilizados para dar continuidade à parceria escola-criança-famílias;

- Percecionar quais as vantagens e/ou constrangimentos associados ao uso das plataformas digitais na parceria escola-criança-famílias, em contexto desafiante de pandemia Covid-19.

6. Contexto de Investigação

6.1. Caraterização dos contextos de intervenção

Tal como referido nos pontos anteriores, o presente estudo foi desenvolvido em duas instituições diferentes, primeiramente, em contexto de jardim de infância e, posteriormente, em ambiente de creche. Informa-se que a instituição referente ao jardim

de infância será intitulada como Instituição A e a entidade educativa relativa à creche será designada por Instituição B, de forma a manter o sigilo e a proteção de dados das mesmas.

Relativamente à Instituição A, esta trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e de utilidade pública, localizada no distrito do Porto, concelho de Gondomar, que desenvolve a sua ação educativa há três décadas, com uma política de qualidade bem definida e assente em princípios orientadores da prática dos seus profissionais. A entidade aludida presta apoio nas valências de creche, jardim de infância e ATL, que trabalham em parceria, num espírito cooperativo, enriquecedor, na qual os protagonistas são as crianças. É de salientar que as salas das respetivas valências se encontram distribuídas por quatro edifícios, fisicamente separados, mas dentro do perímetro da urbanização, cooperando entre si a vários níveis.

O respetivo Projeto Educativo (PE) da entidade defende a “Construção de um mundo solidário, com criatividade e uma atitude reflexiva, envolvendo todos os agentes educativos (colaboradores, famílias, crianças e comunidade) numa ação inter-geracional conjunta de desenvolvimento de valores, atitudes e competências nas áreas da saúde e educacional” (PE, 2017-2021, p.29), entendendo que a educação pré-escolar deve assentar numa cultura de escuta, participação, valorização e respeito máximo pelas crianças e famílias, em que cada criança é encorajada a participar na rede de comunicação e trabalho que é construído por todos e com os quais se enreda.

O mesmo jardim de infância acredita que o sucesso educativo de cada criança está alicerçado a uma parceria positiva e de confiança entre o educador e as famílias, o que “(..), implica a participação activa de todos os agentes educativos, em que são delineados os objectivos comuns, para potenciar desta forma um crescimento harmonioso e global de cada criança” (Projeto Curricular de Escola, 2017, p. 22), crendo que a colaboração inerente ao trabalho em equipa permite um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.

No que concerne à Instituição B refere-se a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, que tem como propósito dar expressão ao dever moral de solidariedade e justiça entre as crianças. A nível geográfico, a entidade localiza-se na zona de Campanhã, no distrito do porto, concelho de porto, que desenvolve a sua ação educativa há mais de 200 anos.

A seguinte instituição fornece apoio nas valências de creche, jardim de infância e casa de acolhimento. A sua organização e qualidade educativa encontra-se sustentada pela utilização de documentos orientadores de práticas, direitos e deveres, nomeadamente o PE e RI. De acordo com o seu PE (2019-2022), “Na creche a criança expande a sua imaginação e as suas competências a brincar” (p.23), apresentando como finalidades educativas

Funcionar como um espaço agradável e tranquilo, no qual a criança possa brincar, organizar o seu imaginário (...); Reconhecer que todas as crianças podem aprender, embora o façam de forma e com ritmos diferentes; (...) Promover a participação das famílias, implicando-as no processo educativo” (p.22).

Partindo deste pressuposto percebe-se que a seguinte entidade valoriza o bem-estar e felicidade de cada criança, no qual participação e envolvência das famílias é crucial. Na mesma linha de pensamento, o RI da Entidade apresenta como objetivos

Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo; Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado (p.3).

Neste sentido compreende-se que a Instituição B defende a participação e envolvimento das famílias na creche, respeitando a sua individualidade e integridade de forma a proporcionar o acompanhamento adequado de cada criança e em cada circunstância.

É importante destacar que todos os princípios orientadores acima referidos, tanto em contexto de jardim de infância como em creche, são visíveis no dia-a-dia, uma vez que ambas as entidades sublinham que a educação é um processo contínuo, que decorre não só em ambiente escolar, mas também em conformidade com as famílias e a própria comunidade envolvente da criança.

7. Sujeitos participantes

Os sujeitos participantes neste estudo foram duas educadoras de infância, em contexto de jardim de infância e creche, respetivamente, desenvolvendo a sua ação educativa em instituições diferentes, nas quais se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Creche. Também foram considerados os encarregados de educação das 14 crianças, pertencentes à sala inferida, em contexto de creche. Com a sua participação ativa e cooperativa para o estudo será possível alargar a análise de dados do presente relatório de estágio e adquirir uma visão mais ampla daquilo que é a perspetiva da educadora e das famílias na abordagem da parceria escola-criança-famílias, em situação pandémica.

É importante referir que tanto as educadoras cooperantes como os encarregados de educação das crianças observadas, em ambiente de creche, aceitaram, perante o envio de uma declaração descrita, participar no vigente estudo empírico. Neste sentido, os dados recolhidos no seio dos agentes educativos cooperantes irão permitir o confronto das suas perspetivas com os fenómenos bibliográficos investigados, alargando o universo do saber e contribuindo para a compreensão de diferentes contextos e realidades, em contexto inusitado, provocado pela Covid-19.

8. Técnicas e instrumentos metodológicos

Na intervenção em contexto de jardim de infância e creche recorreu-se a técnicas e instrumentos, selecionados em função do método e objeto de estudo, para a recolha de dados significativos que possibilitem responder à pergunta de partida e aos objetivos delineados em relação à mesma. Serão utilizadas técnicas não documentais, de observação não participante, tais como a aplicação de uma entrevista e inquéritos por questionário, não intervindo nos grupos, situações ou processos sociais em análise, cujas técnicas coexistem em “(...) procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (Baptista & Sousa, 2011, p. 53). É importante referir que serão realizados alguns registos de observação, como técnica de observação participante, de forma a dar a conhecer algumas das atividades desenvolvidas pela educadora de jardim de infância, em cooperação com as crianças e famílias para promover o sucesso desta parceria, em contexto de pandemia.

Após a recolha de dados, a partir das técnicas selecionadas, será realizada a análise e, posterior, triangulação das informações obtidas, de forma a viabilizar a investigação, no que concerne à efetivação do conjunto de opções em que consiste o método.

8.1. Entrevista

Na investigação qualitativa, a entrevista é uma das técnicas de recolha de informação mais utilizadas, tratando-se de incentivar a pessoa entrevistada a exprimir-se livremente sobre um tema, guiada por um conjunto de questões facultam a obtenção de respostas para o processo investigativo.

Na perspetiva de Amado e Ferreira (2017), “(...) a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). No entanto, para que tal seja possível é necessário ter em conta que “(...), quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas” (Guerra, 2006, p.51), uma vez que o principal objetivo da entrevista consiste em recolher informações sobre um determinado assunto para, posteriormente, o investigador comparar e refletir sobre essas averiguações e, desta forma, alcançar soluções relevantes.

Partindo do princípio que se pretende ouvir e compreender as opiniões das educadoras cooperantes, a entrevista pareceu a técnica mais adequada para conhecer e, seguidamente, analisar as interações e estratégias utilizadas por si para assegurar a sequência da parceria escola–criança–famílias, em cenário de pandemia.

Neste sentido foram desenvolvidas duas entrevistas semidiretivas que, por sua vez, possibilitaram o conhecimento das atuais interações, realizadas entre o jardim de infância e a creche, em parceria com as famílias, no período da Covid-19.

O guião da entrevista foi dividido em quatro blocos de perguntas (confrontar com os **Apêndice I**– Guião da entrevista às Educadoras de Infância; **Apêndice II**– Transcrição da entrevista à Educadora de Infância A e **Apêndice III**– Transcrição da entrevista à Educadora de Infância B), de modo organizá-lo por temáticas de interesse para o estudo:

- Bloco A – Caraterização Socioprofissional da entrevistada;
- Bloco B – Importância da Relação Escola – Criança – Famílias;
- Bloco C – Relação Escola – Criança – Famílias, antes do período de confinamento;

- Bloco D – Relação Escola – Criança – Famílias, em situação da pandemia Covid-19.

Assim sendo, o Bloco A pretende identificar a educadora relativamente à sua idade, grau académico e anos de serviço. De seguida, o Bloco B encontra-se direcionado para importância dada pela educadora no que concerne à parceria escola – criança – famílias. O Bloco C tem como objetivo compreender como era processada a anterior relação cooperativa na instituição onde exerce a sua profissão. Por fim, o Bloco D, enquanto mote do estudo desenvolvido, procura entender quais são os atuais desafios e efeitos, resultantes da pandemia, sobre a tríade educativa.

8.2. Inquérito por Questionário

No que diz respeito aos pais e encarregados de educação, considerou-se apropriado realizar um inquérito por questionário aos respetivos, de modo a dar resposta aos objetivos colocados para os seguintes intervenientes: identificar os constrangimentos sentidos por si e avaliar as estratégias providenciadas pela educadora para envolver as famílias no processo educativo das crianças, em cenário de pandemia.

De acordo com Batista et al. (2021), o recurso a um inquérito por questionário pode “(...) assegurar a representatividade dos resultados obtidos, com o objetivo de proceder a inferências e a generalizações” (p.24), permitindo, ainda, sistematizar os resultados com maior facilidade de análise. Em tempos de distanciamento social, a aplicação de inquéritos por questionário às famílias cooperantes foi a técnica mais oportuna a ser utilizada, uma vez que possibilitou uma maior impessoalidade, por caracterizar-se por uma intervenção de administração indireta.

O inquérito por questionário para além de ter sido disponibilizado na plataforma digital *ChildDiary*, também foi entregue em mãos duas semanas antes de cessar o estágio supervisionado, assegurando o preenchimento dos mesmos para a atual análise de dados, contando com o apoio da EI. B, pertencente à valência de creche. É de salientar que foram inquiridos 14 EE, dos quais 10 responderam, dando uma margem positiva e conducente a ilações consideráveis para o presente relatório. Tal como o guião da entrevista, o inquérito por questionário está organizado em quatro dimensões (confrontar com

Apêndice IV – Inquérito por questionário às Famílias do Contexto B), de modo que as famílias compreendessem os assuntos em estudo da problemática central:

- Bloco A – Dados de identificação das famílias;
- Bloco B – Importância da Relação Escola – Criança – Famílias;
- Bloco C – Relação Escola – Criança – Famílias, antes do período de confinamento;
- Bloco D – Relação Escola – Criança – Famílias, em situação da pandemia Covid-19.

Assim sendo, o Bloco A pretende identificar os sujeitos participantes, no que concerne a dados como género, estado civil e habilitações académicas. Posteriormente, o Bloco B objetiva analisar a perspectiva dos encarregados de educação sobre a relação escola– criança – famílias, caracterizando-a. O Bloco C procura compreender as anteriores situações de envolvimento parental, em período pré-confinamento. Por último, o Bloco D, tenciona entender se as famílias identificam algumas vantagens e/ou constrangimentos relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora.

8.3. Observação

Outra técnica de recolha de informação privilegiada neste estudo foi a observação, que, de acordo com Traqueia et al. (2021), consiste na “(...) observação direta da atuação dos participantes e interações entre os mesmos e o meio em que se inserem, no âmbito da investigação em que o investigador é também participante, podendo simultaneamente tomar notas (...)” (pp. 46-47), permitindo o conhecimento e a análise dos acontecimentos de forma natural e a vivência das interações e atitudes por parte dos intervenientes averiguados, sem interferir ou alterar a sua espontaneidade. Neste enquadramento, Parente (2002) elucida que

a observação direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz (p. 168).

Partindo deste pressuposto, entende-se que o ato de observar favorece a recolha de episódios considerados significativos que podem ser registados durante a ocorrência

ou num momento posterior. Para este efeito torna-se indispensável utilizar instrumentos pedagógicos de observação metódica, capazes de centrar-se num determinado aspeto ou situação pertinente para o estudo em desenvolvimento. De facto, “A organização, análise e interpretação, dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et al., 2016, p. 14), permitindo a compreensão do contexto em investigação e as interações concebidas entre os intervenientes educativos.

O registo das observações realizou-se através de notas de campo (NC), enriquecidas com fotografias ilustrativas das ocorrências e atividades promovidas pela educadora de jardim de infância, em parceria com as famílias. A opção pelas notas de campo deveu-se ao facto de serem consideradas um suporte de registo de grande potencial para o âmbito para investigação que, por sua vez, “(...) deverão ser descritivas e detalhadas sobre lugares, acontecimentos, atividades, conversas, ideias, estratégias e reflexões” (Condessa, 2020, p.7), devendo assumir um carácter contínuo e sistémico que carece de uma atitude recorrente de procura de informações possíveis de refletir. No mesmo sentido, efetuaram-se registos de incidente crítico (RIC), que, de acordo com Parente (2021), “(...) são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (p. 181).

Posto isto, infere-se que a técnica de investigação apresentada contribuiu para verificar aquilo que ia sendo sustentado, por intermédio das entrevistas às educadoras cooperantes e dos inquéritos por questionário, destinados às famílias.

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados

No capítulo que se segue serão apresentados os dados recolhidos, decorrentes da aplicação da entrevista e dos inquéritos por questionário e a, conseqüente, análise de dados dos mesmos, de forma a dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos, previamente definidos e explanados.

No decorrer do estudo considerou-se imperativo analisar e refletir de forma crítica sobre os dados coletados, no sentido de se tornarem significativos e válidos para a produção de conhecimento científico no âmbito do fenómeno em investigação. De acordo com Moura et al. (2021) “(...) é ainda nesta etapa que o investigador passa de uma análise mais descritiva, para uma análise interpretativa, ou seja, tendo por base as evidências, começa a cogitar algumas explicações, elementos-chave e suas possíveis causas” (p.54), conseguindo por intermédio de interpretações interferenciais procurar regularidades e padrões que possibilitem a aquisição de ilações fidedignas do que foi investigado.

Analisar-se-á, num primeiro momento, as entrevistas realizadas às educadoras de infância cooperantes, cujas evidências recolhidas serão confrontadas com os registos de observação efetuados, em contexto de jardim de infância, de modo a compreender-se as estratégias mobilizadas pela EI. A na interação com as famílias e as crianças, em período da Covid-19.

As categorias, referidas em momentos anteriores, serão agora expressas através de tabelas de categorização. Estas foram divididas em subcategorias com o propósito de especificar o objeto de reflexão em cada questão. Não obstante, à medida que os dados foram emergindo tornou-se necessário definir novos indicadores em relação ao que estava decidido à priori. Num segundo momento serão analisados os dados obtidos após a aplicação dos inquéritos por questionário às 14 famílias cooperantes, na valência de creche. Estes também serão alvo de profunda análise e reflexão, cuja fundamentação teórica desenvolvida irá conferir sentido e significado às informações adquiridas.

1. Análise dos dados das entrevistas às educadoras de infância

As entrevistas realizadas tiveram como principais objetivos compreender a perceção das educadoras relativamente a alguns aspetos abordados teoricamente e

analisar as estratégias utilizadas por si, nos seus contextos educativos para assegurar a sequência da parceria escola – criança – famílias, em período da Covid-19.

Tendo em conta as finalidades aludidas foi organizado o processo de análise de conteúdo dos discursos produzidos na entrevista aludida, começando por compreender o perfil das educadoras entrevistadas, numa perspetiva de contextualização das mesmas perante o estudo, explícito no Bloco A e, posteriormente, em torno de últimas três categorias: (B) Importância da Relação Escola – Criança – Famílias; (C) Relação Escola – Criança – Famílias, antes do período de confinamento e (D) Relação Escola – Criança – Famílias, em situação da pandemia Covid-19.

As questões desenvolvidas, repartidas pelos blocos mencionados, possibilitaram às educadoras cooperantes espelhar a sua perspetiva e experiência própria por um curto período, evidenciando, por palavras, a sua opinião relativamente aos assuntos em investigação. É de salientar que quanto ao perfil das educadoras entrevistadas foram efetuadas questões acerca das suas habilitações literárias, idade, anos de serviço, em termos de profissão, anos de serviço na instituição onde coopera e se tem alguma formação relativamente à temática Relação Escola– Criança– Famílias. Neste seguimento, as referências recolhidas serão analisadas por via escrita. De modo a salvaguardar a identidade e privacidade das educadoras, as mesmas serão denominadas pelas siglas EI. A e EI. B, apresentando os dados pela ordem apresentada.

Assim, no que diz respeito às suas habilitações académicas, ambas são licenciadas em Educação de Infância. No que concerne à idade, a EI. A tem 41 anos e a EI. B tem 45 anos, divergindo também relativamente ao número de anos que exercem a respetiva profissão, sendo que a EI. A exerce há 19 anos e a EI. B há 21 anos. Nas instituições em estudo, a EI. A exerce a profissão de educadora de infância há 18 anos e a EI. B há 20 anos, tendo ambas formação neste âmbito, tendo sido, especificamente, realizadas na ESE de Paula Frassinetti.

1.1. Formação relativa à Relação Escola–Criança–Famílias

A primeira categoria que se segue surgiu no âmbito da formação das educadoras cooperantes relativamente à temática Relação Escola– Criança– Famílias. De acordo com os seus testemunhos, as educadoras revelaram ter formação na área corroborando entre si

quando afirmaram o seu interesse voluntário e mútuo em averiguar meios e entidades próximas para aprimorar o seu conhecimento sobre o assunto tratado.

Sim, na ESE Paula Frassinetti, de modo a manter-me informada sobre esta temática e outras no âmbito de uma melhor educação para todos” (EI. A – 18/12/2020)

“Participei em algumas formações na ESEPF de forma voluntaria para saber mais sobre este assunto” (EI. B – 24/11/2021)

De acordo com as premissas citadas compreende-se que ambas as educadoras procuram estar informadas sobre as temáticas atuais que envolvem o assunto relação escola–criança–famílias, sendo conscientes da necessidade de investir, refletir e produzir conhecimento para que, desta forma, haja uma formação de qualidade neste contexto que, segundo Neves (2017) “(...), é sinónimo de uma “formação formativa”, (...)” (p.35) devendo ser adquirida e sustentada por intermédio de uma investigação e aprendizagem contínua e interessada, capaz de corresponder às exigências e desafios colocados aos educadores de infância.

Também Eurydice (2021) salienta que a formação de educadores de infância deve integrar “(...) competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas (...) dimensões: (...) participação na escola e relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida” (p. 1) compreendendo que o desenvolvimento de competências de envolvimento parental e a, conseqüente, integração das famílias e de outros atores sociais na vida das escolas deve constar na formação de futuros educadores de infância, na qual a complementaridade entre a intervenção pedagógica do educador e a ação educativa da família permite e favorece o crescimento e desenvolvimento positivo da criança.

1.2. Importância da Relação Escola– Criança– Famílias

Num segundo momento, cada educadora cooperante teve a oportunidade de testemunhar a importância atribuída por si à relação escola– criança– famílias. Neste seguimento emergiram três subcategorias: (i) Parceria entre as duas instituições e a criança; (ii) Pilares de desenvolvimento da criança; (iii) Importante na educação da criança.

No que respeita à primeira subcategoria, ambas as educadoras de infância corroboram quando afirmam que a parceria Escola-Criança-Famílias

“É uma parceria entre as duas instituições e a criança no seu processo de formação e desenvolvimento” (EI. A – 18/12/2020).

“Acho que deve existir, aliás deve ser um elo de ligação entre toda a entidade educativa” (EI. B- 24/11/2021).

Os pressupostos referidos pelas EI. A e B indicam que a escola e as famílias devem estar em plena sintonia para um melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois, de acordo com Picanço (2012) “Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade” (p.25)

No que concerne à segunda e terceira subcategoria, a Educadora de Infância A acredita que

“(…) são os pilares do desenvolvimento da mesma” (EI. A – 18/12/2020).

“Ambas as instituições têm um papel importante na educação da criança (…)” (EI. A – 18/12/2020).

As subcategorias analisadas demonstraram que, na perspetiva das educadoras aferidas, a relação aludida é uma parceria que não deve ser meramente colaborativa, mas essencialmente cooperativa, na qual “(…) o jardim de infância tem necessariamente de estabelecer uma relação de comunicação com os/as pais/famílias, enquanto principais responsáveis pela educação das crianças” (Cardona et al.,2021, p.129) salientando que deve existir e atender ao bem-estar e interesse superior da criança.

Ainda na mesma categoria, as educadoras cooperantes foram questionadas sobre o papel da criança na relação escola-criança-famílias para uma melhor perceção da conceção /papel da criança na contemporaneidade.

Neste seguimento, a EI. A perconiza a criança como um indivíduo competente, ativo e produtor de conhecimento quando refere que

“A criança deve ter um papel ativo nesta relação, deve ser escutada e respeitada” (EI. A – 18/12/2020).

O testemunho da respetiva educadora remete para uma imagem de criança como ser responsável, competente e comunicativo, que “(...) tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 2019, p.13). Este pressuposto pode ser facilmente identificado através de alguns registos de observação, recolhidos junto da EI. A na Instituição A referente ao contexto de jardim de infância.

“Descobri com a mamã que o leão tem esqueleto. Está dentro do leão” L. (NC3)

“A mãe ajudou-me em tudo, ela sabe fazer muita coisa” (NC6)

Os presentes registos evidenciam que, de facto, a EI. A e as famílias das crianças aferidas valorizam e tentam dar resposta aos interesses e iniciativas das crianças, mostrando-se disponíveis para as escutar e ajudar no desenvolvimento das suas curiosidades e ideias e dar vida ao que querem descobrir. Os enunciados discursivos acima referidos também vêm salientar que as crianças podem e devem ser o principal agente responsável pela sua aprendizagem e que esta deve ser partilhada entre todos.

“Gostavas de representar o teu prato através do desenho, da pintura, da modelagem ou de outra forma?” ED.A (RIC2)

“Eu gostava de desenhar e pintar as borboletas iguais à do prato” N. (RIC2)

“Boa! Vou dar-te um prato de cartão e alguns lápis de cor” ED.A. (RIC2)

O presente diálogo firmado entre a EI. A e a criança mostra que a profissional de infância lhe reconhece autonomia para decidir o que quer desenvolver e a forma como o quer fazer, ajudando-a nesse processo e aceitando as suas sugestões e decisões.

A mesma educadora infere que a criança

“(...) deve ser o centro da relação entre a escola e a família” (EI. A – 18/12/2020).

Para que tal seja perceptível e posto em prática é necessário “(...) ouvir a voz da criança, do adulto e, (...), dos que estão nos espaços das creches e das pré-escolas, havendo então a possibilidade desses ambientes se constituírem como espaços para a compreensão da relação entre adultos e crianças” (Brostolin & Santos, 2018, p.7).

A Educadora de Infância B acredita que nesta relação, as crianças são, na maioria das vezes, descuradas de um papel ativo e competente no processo educativo compreendendo que

Muitas vezes o papel da criança pode não ser o mais perceptível (...)”
(EI. B- 24/11/2021).

Segundo Sarmiento e Marques (2006) “(...) o entendimento desta participação leva o seu tempo a ser descodificado” (p.3), sendo da responsabilidade do educador de infância valorizar e incitar a participação das crianças nos diversos ambientes em que vive, através de ações pedagógicas contextualizadas e dialogadas com as famílias. Por esta razão, a EI. B procura

“(...) arranjar sempre forma de o conseguir fazer a passagem do momento da criança, (...) para com a família”. (EI. B- 24/11/202).

Neste sentido compreende-se que ambas as educadoras entendem a necessidade de priorizar sempre a criança e dar-lhe voz para que se possa exprimir nos diferentes contextos educativos.

Abordar o tema Relação Escola–Criança–Famílias implica também conhecer e compreender a importância atribuída ao envolvimento das famílias no jardim de infância e na creche pelas E.I A e B. Neste sentido, as educadoras referidas puderam expressar a sua opinião compactuando que a presença das famílias nos ambientes educativos:

“É de extrema importância para que as crianças se sintam apoiadas e valorizadas”. (EI. A – 18/12/2020)

“É fundamental (...), para pudermos trabalhar todos no sentido de dar uma resposta coesa para essa criança (...)”. (EI. B- 24/11/2021)

Ambas as educadoras tentaram justificar o seu ponto de vista realçando que para além de ser uma prática fundamental para se conseguir trabalhar, de forma cooperativa e harmoniosa, com as famílias, também permite à criança

“(…) tornar-se uma cidadã ou cidadão com valores e formas de estar”. (EI. B- 24/11/2021)

Em função de uma melhor resposta para cada criança, as educadoras aferidas acreditam que o envolvimento parental têm consequências positivas na vida das crianças:

“(…) as crianças sentem-se mais motivadas para a aprendizagem, sentem-se valorizadas e felizes”. (EI. A – 18/12/2020)

“(…) a criança cresce mais feliz com a presença da família no contexto de creche (…)”. (EI. B- 24/11/2021)

Assim compreende-se que ambas as educadoras partilham da opinião de que a implicância das famílias nas diversas dinâmicas educativas cria nas crianças um sentimento de pertença e apoio, sentindo-se realmente felizes, motivadas e predispostas para desenvolverem novas aprendizagens, pois, de acordo com Costa (2019) “(…) o envolvimento parental está relacionado diretamente com o sucesso académico da criança, assim como o seu desenvolvimento” (p.33)

1.3. Relação Escola– Criança– Famílias, antes do período de confinamento

A seguinte categoria teve como objetivo identificar as situações anteriores de contacto promovidas pelas educadoras, em parceria com as crianças e as famílias, antes de suceder-se a pandemia. Desta forma foram delineadas cinco subcategorias: (i) Situações anteriores de contacto; (ii) Estratégias de envolvimento parental; (iii) Vantagens e/ou inconvenientes na participação das famílias na instituição.

No que concerne à primeira subcategoria, as educadoras cooperantes afirmaram que tinham sempre o cuidado de promover o envolvimento das famílias nas mais diversas atividades educativas.

“Reuniões de pais, reuniões de avaliação, atividades da instituição, atividades de sala e em situações mais informais, como à entrada da instituição”. (EI. A – 18/12/2020)

“(…) fazíamos diversas reuniões de pais, fazíamos festas temáticas (...), também eram realizadas atividades conjuntas e havia o intercâmbio de situações de trazerem objetos de casa”. (EI. B-24/11/2021)

As educadoras aferidas conseguiram identificar algumas dinâmicas desenvolvidas por si para assegurar a participação e a implicância das famílias nos seus estabelecimentos educativos, compartilhando situações idênticas, tais como a realização de reuniões de pais e o desenvolvimento de atividades festivas, alusivas a dias temáticos ou a festas proporcionadas pela instituição ou pela própria dinâmica de interesse do grupo. A EI. A salientou a importância de envolver as famílias, não só em momentos formais, como também em momentos informais, tais como a entrada e saída das crianças no ambiente escolar e/ou familiar, pois, em colaboração com Marques (2021) “(...) o caminho que percorremos é construído através das várias interações que mantemos, a nível social, emocional e cognitivo” (p.19), seja em momentos de comunicação formal ou informal.

N segunda subcategoria, relativa às estratégias de envolvimento parental que, de certa forma, já foram descritas na primeira subcategoria, as educadoras identificaram quatro dinâmicas: Projetos de investigação; Festas temáticas; Partilha de materiais e objetos e Partilha de momentos.

O convite às famílias para participarem no desenvolvimento de projetos de investigação constitui, segunda a EI. A, uma das estratégias mais apelativas e motivadoras para a efetivar a parceria escola – criança – famílias.

“(…) solicitar a colaboração das famílias no desenvolvimento dos projetos de investigação do interesse das crianças”. (EI. A – 18/12/2020)

“Partilhar vídeos, fotografias do envolvimento dos filhos (...)” (EI. A – 18/12/2020)

A EI. A acredita que o desenvolvimento de projetos de investigação assegura a envolvimento das famílias no espaço educativo e o culminar de possíveis descobertas entre a tríade escola – criança – famílias. Em contexto de jardim de infância verificou-se que a educadora tentava, diariamente, emergir o direito de participação através das

investigações em causa, valorizando a partilha de momentos em ambiente escolar e familiar.

A EI. B salientou algumas das estratégias aplicadas por si neste âmbito:

“Nomeadamente nas festas temáticas e dias especiais como o Dia da Mãe ou do Pai (...).”(EI. B- 24/11/2021)

“(...) pedia aos pais para trazerem materiais recicláveis e outros objetos (...) do interesse do grupo”. (EI. B- 24/11/2021)

A EI. B referiu que as festas temáticas, nomeadamente dias especiais como o Dia da Mãe e do Pai, e a partilha de objetos entre si e as famílias das crianças são estratégias promotoras de uma parceria assente na cooperação de todos para desempenhar um papel singular e indispensável no processo educativo de cada criança.

“Foi a mãe que fez o bico, o chapéu e as penas” M. (NC4)

“Eu trouxe tampas e rolhas que podemos colar nas asas da borboleta” C. (NC7)

As notas de campo explanadas mostram que a EI. A e as famílias dos educandos preocupam-se em promover o bem-estar e a felicidade das crianças, tendo o cuidado de participar no seu percurso educativo através do uso de diferentes estratégias.

Na última subcategoria, as EI. A e EI. B foram muito explícitas quanto à sua posição sobre as vantagens/e ou inconvenientes sentidos no decorrer da participação das famílias nas dinâmicas da sala de jardim de infância e creche, respetivamente.

“Só identifico vantagens, (...)”. (EI. A – 18/12/2020)

“Só vantagens”. (EI. B- 24/11/2021)

As educadoras aferidas sublinharam que, na sua ótica, o envolvimento dos EE e das famílias nos estabelecimentos educativos é vantajoso, justificando o seu proveito para perspetivar a continuidade ao trabalho desenvolvido no jardim de infância, criar crianças mais motivadas e famílias mais seguras e cultivar a felicidade das crianças, respetivamente.

“(...) a possibilidade de as crianças, juntamente com as famílias, puderem dar continuidade ao trabalho desenvolvido no jardim de infância”. (EI. A – 18/12/2020)

“Com o seu apoio, as crianças sentem-se mais motivadas e as famílias mais seguras e apoiadas”. (EI. A – 18/12/2020)

“(...) conseguimos trocar informações e ideias importantes que nos ajudam criar crianças mais felizes”. (EI. B- 24/11/2021)

Neste sentido entende-se que os testemunhos das educadoras cooperantes vão de encontro à perspectiva de Laranjeiro (2019) relativamente às vantagens resultantes do envolvimento parental “(...) apontando-o como um fator importante no desenvolvimento de competências, nos resultados alcançados na escola e no sucesso ao longo da vida” (p. 27), sendo que todos os intervenientes pedagógicos beneficiam de maneiras múltiplas desta parceria.

1.4. Relação Escola-Criança-Famílias, em período de confinamento

A última categoria diz respeito à necessidade de compreender as modificações desenvolvidas, a propósito da Covid-19, relativamente à nova forma de contactar e envolver as famílias e os seus educandos no percurso educativo, em ambiente de creche.

Face à situação pandémica, resultante da Covid-19, as educadoras cooperantes reconheceram que tiveram de recorrer a diferentes suportes tecnológicos para dar continuidade à parceria escola – criança – famílias, pois era de máxima importância perspetivar contextos e interações significativas neste âmbito.

“(...) a participação das famílias passou a ser à distância, começamos a recorrer aos meios tecnológicos, para envolver as famílias. (EI. A – 18/12/2020)

“Dediquei-me um pouco mais ao uso das plataformas digitais, de forma a estabelecer ligação com os pais (...)” (EI. B- 24/11/2021)

Em função das novas exigências educativas, derivadas da Covid-19, o envolvimento das famílias começou a realizar-se à distância e, por essa razão, as educadoras tiveram de modificar as suas estratégias pedagógicas, cingindo-as à utilização de ferramentas pedagógicas, tais como:

“(...) utilizamos a plataforma *ChildDiary*, (...)” (EI. A – 18/12/2020)

“(...) plataforma *ChildDiary*, (...)” (EI. B- 24/11/2021)

“, (...)o *Email* (...)”. (EI. A – 18/12/2020)

“(...) e o *Microsoft Teams*”. (EI. A – 18/12/2020)

“(...) também utilizo o *WhatsApp*”. (EI. B- 24/11/2021)

Compreende-se que as EI. A e a EI.B utilizam a plataforma *ChildDiary* para contactar com as famílias, sendo que a EI. A também utiliza o *Email* e o *Microsoft Teams* para o fazer, enquanto a EI. B tem preferência para a aplicação *WhatsApp*. De acordo com Tisseron (2013) “Os trabalhadores têm de se adaptar permanentemente a novas exigências e encontrar meios para atingir os objetivos fixados, (...)” (p.17), sendo nesta perspectiva que as educadoras tem vindo a orientar o seu trabalho educativo, realçando os suportes tecnológicos para criar novos canais de comunicação. No decorrer das entrevistas, cada educadora deu a entender quais as principais finalidades desses meios para os intervenientes educativos implicados.

“(...) dar a conhecer o dia a dia de cada criança através de reuniões, informações, fotografias e vídeos”. (EI. A – 18/12/2020)

“Para dar informações específicas de cada criança aos pais (...)”. (EI. B- 24/11/2021)

“(...) despreocupar os pais em relação a algumas preocupações ou receios da sua parte (...)”. (EI. B- 24/11/2021)

“(...) também para dar algum recado ou fazer algum pedido”. (EI. B- 24/11/2021)

A EI. A refere que as plataformas mencionadas são, sobretudo, utilizadas para dar conhecer o dia-a-dia das crianças, através de registos escritos e fotográficos. Da mesma forma, a EI. B acredita que, nesta situação de calamidade, as plataformas ajudaram os pais a observar, à distância, as aprendizagens das crianças, alertando-os para alguma necessidade ou para os despreocupar.

Quando questionadas sobre a identificação de alguma vantagem e/ou constrangimento relativamente à nova forma de contacto com as famílias, as educadoras só nomearam vantagens:

“(…) uma das vantagens é o facto de as famílias terem mais disponibilidade (…) porque não têm que se deslocar à escola”. (EI. A – 18/12/2020)

“Só vantagens porque sinto que as famílias estão mais predispostas para participar no percurso educativo dos seus educandos”. (EI. B- 24/11/2021)

Ambas as educadoras aferidas acreditam que as plataformas mencionadas se reverteram em ferramentas impensáveis para estimular a parceria entre todos, acreditando ter uma maior participação e feedback das famílias. Tiveram a necessidade de refletir sobre as suas práticas educativas anteriores e perceber de que forma poderiam ser reajustadas ou reformuladas em função de uma nova realidade adaptada às circunstâncias e características das famílias.

As educadoras aferidas testemunharam algumas das atividades promovidas por si para assegurar o envolvimento parental no seu contexto educativo:

“(…) através de atividades que as crianças fazem em contexto familiar, (…)”.(EI. A – 18/12/2020)

“Os pais são convidados a realizar algumas atividades em casa com as crianças, com os materiais que têm à sua disposição. (…)”. (EI. B- 24/11/2021)

Segundo os seus testemunhos, o envolvimento parental também pode ser concretizado em ambiente familiar por intermédio de convites e/ou desafios de atividades do interesse da criança.

“(…) histórias que contam ao grupo através de vídeo, (…)”.(EI. A – 18/12/2020)

“(…) partilha de vivências familiares e descobertas através de vídeos e fotografias, entre outras”. (EI. A – 18/12/2020)

De acordo com a EI. A o envio de fotografias, objetos, relatos e pesquisas sobre as diversas temáticas contribui para o pleno desenvolvimento da criança, bem como para os familiares acompanharem a vida dos seus educandos, presenciando os seus progressos e conquistas, ajudando-os, sempre que necessário, a superar as suas dificuldades. Estes factos são aprofundados e apoiados em registos de observação, previamente, documentados e refletidos que, por sua vez, permitem a articulação e a coerência do que foi por si testemunhado.

“Eu fiz este trabalho com a mãe e o pai. Foi muito divertido e agora sei muitas coisas” T. (NC2)

“Eu descobri com a mãe que existem borboletas que comem lama, animais mortos, lágrimas, o suor dos animais e das pessoas e fruta podre” T. (NC5)

As NC aferidas evidenciam que a colaboração inerente ao trabalho em equipa educativa e familiar permite um reconhecimento e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que trabalham em função de objetivos comuns para potenciar o crescimento harmonioso e global de cada criança.

Segundo a EI. A, referente ao contexto de pré-escolar, as suas atividades tiveram como intencionalidade pedagógica:

“(…) haver uma continuidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância em casa e vice-versa.” (EI. A – 18/12/2020)

Na mesma linha de pensamento, a EI. B, pertencente ao contexto de creche, acredita que a prioridade das suas dinâmicas consiste em:

“Continuar a estabelecer contacto e parceria com as famílias das crianças”. (EI. B- 24/11/2021)

O uso de diferentes plataformas tecnológicas potenciou, não só a criação de novas dinâmicas, como também a continuidade do envolvimento parental na aprendizagem das crianças. Através dessas plataformas, as educadoras conseguem transparecer informações

atualizadas aos pais sobre o trabalho realizado no jardim de infância e na creche (**ver NC1 e RIC2**).

Quando questionadas sobre o papel do educador de infância, em período de Covid-19, as educadoras mostraram-se muito assertivas nas suas respostas.

A EI. A referiu que, nestas circunstâncias, o educador deve ser um pessoal sensível às preocupações das famílias, crendo que deve ser uma figura capaz de transmitir segurança e tranquilidade às crianças e respetivos familiares:

“Temos que estar mais sensíveis às necessidades e preocupações das famílias (...).”(EI. A – 18/12/2020)

“(...) e tentar apoiar e transmitir muita segurança e tranquilidade”. (EI. A – 18/12/2020)

A EI. B crê no educador como uma figura orientadora e pilar neste processo de novos desafios e ajustes educativos, no qual as famílias necessitam de apoio e de uma voz sábia que lhes aconselhe e socorra perante diferentes situações:

“(...) devemos apoiar e orientar as famílias, mais do que nunca (...).”(EI. B- 24/11/2021)

“(...) devemos ser um pilar para as crianças, juntamente com os pais, para que se e cresçam felizes”. (EI. B- 24/11/2021)

Percebe-se que, em situação de Covid-19, as educadoras devem refletir sobre a sua profissão e ter a capacidade de reformular a sua intervenção educativa face às diferentes situações educativas e sociais, de modo a reinventar a educação.

2. Análise dos dados do Inquérito por Questionário aos EE

Nesta investigação, os pais/encarregados de educação tiveram um papel preponderante no culminar de respostas favoráveis e conclusivas para a temática em estudo, transparecendo a sua opinião sobre o assunto através do preenchimento de um inquérito por questionário, construído e revisto previamente.

Os dados obtidos referem-se às respostas dadas pelos EE no decurso do preenchimento dos inquéritos, sendo previamente analisados pela ordem dos blocos de questões. Num primeiro momento, os dados pessoais e contextuais dos intervenientes

inquiridos, de seguida a análise dos dados relativos à perspetiva dos encarregados de educação sobre a relação escola– criança – famílias, mais à frente os dados referentes às anteriores situações de envolvimento parental, em período pré-confinamento e, por último, a análise das vantagens e/ou constrangimentos sentidos na nova forma de se relacionarem com a educadora, em período de Covid-19.

No decurso da análise de conteúdo dos inquéritos por questionário, importa enfatizar todo um processo de organização e reflexão que se cingiu à avaliação dos inquéritos e, posterior categorização do conteúdo dos inquéritos, na qual emergiram categorias e indicadores, visíveis na grelha de análise. Os dados recolhidos, colocados em confronto com as informações recolhidas nas entrevistas e nos registos de observação possibilitaram identificar possíveis divergências, concretizar comparações e obter conclusões para a investigação.

Foi pertinente questionar os EE em relação ao género, estado civil, habilitações literárias e género do seu educando, com o propósito de caracterizar e contextualizar os familiares inquiridos. Nesta ordem verificou-se que 90% dos participantes são do género feminino e 10% do sexo masculino, sendo os inquéritos por questionário preenchidos, na sua maioria, por mulheres. No que concerne ao estado civil dos inquiridos comprovou-se que 50% são solteiros, 40% mantêm uma relação por união de facto e 10% encontram-se casados. Relativamente ao grau de escolaridade dos inquiridos, 50% tem o Ensino Secundário como habilitação literária, 30% a Licenciatura e 20% o 3º Ciclo do Ensino Básico. Por último, no que diz respeito ao género dos seus educandos, 90% referem crianças do género feminino e 10% indicam crianças do género masculino.

A participação dos EE neste estudo contribuiu, seguramente, para compreender as suas perspetivas relativamente à temática Relação Escola-Criança-Famílias, os problemas emergentes, vivenciados em contexto de pandemia, e as soluções encontradas e adaptadas pelas famílias e para as famílias, em parceria com a educadora de contexto de creche. É de sublinhar que no decorrer da análise dos dados, os inquiridos serão identificados por I.1 (...). I.10, de forma a manter a anonimidade dos mesmos.

2.1. Importância da Relação Escola – Criança – Famílias

Os EE ao serem questionados sobre o seu (des)conhecimento face à designação Relação Escola-Criança-Famílias, mostraram-se bastante aptos e conhecedores do

presente conceito, dado que todos os inquiridos responderam que sim, afirmando na sua totalidade, ou seja 100% (n=10), que esta parceria tem uma dimensão “Muito importante” na vida das crianças. Na tentativa de justificar as suas respostas, os EE salientaram dois aspetos fundamentais que correspondem às subcategorias: (i) Criança); (ii) Perceção dos EE da creche. No que concerne à primeira subcategoria, os participantes destacam três indicadores, possíveis de observar no **Apêndice VI**, que explicam a pertinência da relação entre os diferentes intervenientes educativos para a construção da identidade da criança.

O primeiro indicador, referente à motivação da criança, refere que uma possível parceria entre a educadora e as famílias motiva, segundo os dados coletados, as crianças para um conjunto de situações e experiências de aprendizagem magnificas, sentindo-se, mais predispostas para participar e desenvolver os seus projetos pessoais.

“Acho que a família e a escola são duas componentes importantes para a criança se sentir motivada para a aprendizagem (...)” (IQ.2)

São ainda referidos outros indicadores, tais como a qualidade de vida e formação continua e integra das crianças e a qualidade de aprendizagem das mesmas que, de acordo com alguns inquiridos, são componentes que derivam da cooperação entre a tríade Escola – Criança – Famílias.

“(…), pois só assim conseguiremos criar crianças felizes e com uma formação de qualidade” (IQ.1)

“Quanto melhor for a relação escola-criança-famílias, melhor será a aprendizagem das crianças” (IQ.7)

Não obstante, as famílias inquiridas acreditam que a relação entre todos os intervenientes pedagógicos na vida educativa das crianças é fundamental para que haja um acompanhamento continuo das suas vivências nos diferentes contextos, bem como para encaminhar e assegurar o seu crescimento e desenvolvimento.

“Com o apoio das famílias, a educadora consegue compreender melhor as crianças e com as suas informações diárias, nós conseguimos saber o trabalho que está a ser feito pelas nossas crianças na creche” (IQ.6)

“Se as famílias e a educadora dialogarem, diariamente, sobre os interesses e necessidades das crianças, mais facilmente elas conseguirão crescer e desenvolver-se positivamente” (IQ.5)

Face a estes testemunhos compreende-se que existe, por parte dos EE, uma percepção assertiva e consciente relativamente à importância de haver diálogo e cooperação entre todos os agentes pedagógicos que rodeiam a criança, mas também os papéis educativos e as responsabilidades que pertencem a cada interveniente. É de lembrar que as evidências em análise se assemelham às percepções realizadas pelas educadoras entrevistadas, uma vez que também elas referiram que a parceria em destaque é imprescindível para o desenvolvimento de toda a prática educativa.

2.2. Participação das famílias na creche, antes do período de confinamento

Na categoria que se apresenta, os EE esclarecem que o seu envolvimento na creche se fez, maioritariamente, por intermédio de atividades de interação e apoio a esta valência, sendo elas solicitadas pela educadora e/ou pela instituição, não descurando as atividades extraescolares, selecionadas também pelas famílias e a serem realizadas em núcleo familiar. Na creche, os EE referem que a educadora e a instituição sempre se mostraram empenhados em envolver as famílias nas mais diversas atividades escolares, através das quais tiveram a oportunidade de participar e contribuir para o sucesso das mesmas.

“Nas atividades em que era convidada a ir até à escola ler algum livro ou partilhar algum trabalho desenvolvido com a minha educanda” (IQ.1)

De acordo com as evidências em análise, os EE mostram-se propensos para participar nas dinâmicas sugeridas pela educadora e pela instituição, espelhando uma atitude de espírito aberto perante essas propostas de atividades e disponíveis para darem ideias e partilharem as suas vivências familiares.

“Em algumas atividades desenvolvidas em casa , (...), tais como a partilha de uma fotografia em ambiente familiar, uma história, algum objeto específico e trabalhos de construção e pintura conjunta” (IQ.10)

É de reforçar que as famílias inquiridas valorizam os convites desenvolvidos pela educadora, sentindo-se também na necessidade de estarem envolvidas nas atividades da creche e em desenvolver novas dinâmicas em ambiente familiar, pois creem que, nestas idades, as crianças necessitam que a escola e os seus familiares estabeleçam uma relação estreita e cooperativa.

2.3. Participação das famílias na creche, em período da Covid-19

Nesta categoria, 100% (n=10) dos EE afirmam que mantiveram uma relação de grande proximidade com a educadora do seu educando desde o encerramento da instituição até à sua abertura. Ressaltaram que a obrigatoriedade de afastamento social não os impediu de continuar a estabelecer parceria com os demais intervenientes educativos, especificando que o contacto com a educadora perdurou no espaço e no tempo por diferentes motivos.

“(…) não era por não conseguir estar presencialmente com a educadora que ia deixar de contactá-la ou de partilhar alguma informação importante sobre o meu filho” (IQ.2)

Nesta sequência foram identificadas as motivações que levaram os EE a promover a continuidade tríade educativa aferida. Alguns EE referem que sentem a necessidade de comunicar diariamente com a educadora, seja para expor dúvidas, partilhar informações ou fazer alguma reformulação e/ou ajuste à sua participação em função do bem-estar da criança. Destacam-se algumas evidências:

“(…) acho importante que haja uma comunicação assídua entre mim e a educadora, isso faz com que consigamos arranjar soluções mais adaptadas (...)” (IQ.1)

“Esse aspeto nunca mudou porque achamos sempre importante continuar a comunicar para dar alguma informação importante” (IQ.4)

Outros EE acreditam que continuar a estabelecer contacto com a educadora, em período da Covid-19, constitui não só uma prática fundamental para não haver uma rutura dos alicerces pedagógicos até então construídos, como também promove a criação de crianças felizes e dispostas a aprender de forma cooperativa.

“Manter a relação escola-criança-famílias para que as crianças se sintam felizes connosco e com a educadora e com vontade de aprender mais” (IQ.7)

“(…) importante que as crianças se sintam protegidas e acariciadas por nós e isso só será possível se tivermos uma boa relação que nos ajude no seu crescimento” (IQ.10)

Neste contexto, alguns EE argumentam que a sua relação com a educadora se manteve por motivos de necessidade de apoio para ultrapassar algumas advertências e desafios educativos, resultantes da Covid-19. Salientam-se os seguintes testemunhos:

“Senti sempre necessidade de falar com a educadora sobre as minhas preocupações e também para lhe mostrar o crescimento da minha filha” (IQ.5)

“Continuar a apoiar-nos como sempre fizemos porque o meu filho precisa de nós para ter uma melhor aprendizagem” (IQ.6)

É possível verificar que, mesmo em tempos da Covid-19, os EE não se mostraram constrangidos nem inibidos para partilhar as suas vidas, dúvidas e receios, recorrendo às plataformas digitais para contactar com a educadora. Os momentos de interação de natureza tecnológica foram acolhidos por todos os agentes educativos, centrando-se, exclusivamente, na continuidade da sua parceria e no sucesso educativo das crianças.

2.4. Vantagens do uso das plataformas digitais, em período da Covid-19

De acordo com Zukowsky-Tavares et al. (2022) “A leitura deste mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos de mundos anteriores” (p.8), alertando que a compreensão desta nova realidade educativa, provocada pela Covid-19, carece de estratégias inovadoras e flexíveis a serem adaptadas por todos os intervenientes educativos.

Neste decurso, o desafio de toda a comunidade educativa passou a ser o de utilizar as mais diversas plataformas digitais em função da continuidade da educação das crianças. Posto isto, os EE asseguraram que atualmente utilizam diferentes meios tecnológicos para comunicar com a educadora, mais concretamente a plataforma *ChildDiary*, cerca de 50% dos inquiridos (n=10), e a aplicação *WhatsApp*, correspondente

também a 50% dos EE (n=10), descartando opções como o *Facebook*, o *Microsoft Teams* e o *Email*.

No **apêndice XVII** é possível observar quais são as principais alíneas selecionadas pelos EE para justificar os propósitos pelos quais utilizam as plataformas digitais aferidas. A maioria dos inquiridos, cerca de 30% (n=10), respondeu que as seguintes plataformas possibilitam momentos de partilha entre si e a educadora. Em menor número, que ronda os 3% (n=10), os EE referiram que estas permitem a sugestão de atividades de ambas as partes. Nesta linha de pensamento, EE foram ainda questionados sobre o grau de utilidade desses meios para as suas vidas, cuja resposta foi unanime entre todos, dados que os 10 inquiridos responderam “Muita Utilidade”. Se recordarmos as entrevistas, analisadas em momentos anteriores, percebemos que as opiniões dos EE vão ao encontro dos seus testemunhos, uma vez que também elas referiram que as seguintes plataformas digitais são essenciais para dar a conhecer o dia a dia de cada criança, bem como para partilhar informações uteis para informar e/ou despreocupar os pais.

Tal como as educadoras de infância, também os EE concordaram que as plataformas digitais trazem vantagens para a nova forma de se relacionarem com o universo educativo. No decorrer da análise das suas respostas, alguns EE afirmam que graças a estas plataformas conseguem comunicar com a educadora e outros intervenientes educativos em tempo imediato, conseguindo também saber as aprendizagens que foram desenvolvidas durante o dia.

“(…) maior facilidade de contacto com a educadora em caso de situações de emergência e também nos dá a possibilidade de observamos, de forma não presencial, as atividades (…)” (IQ.5)

“Consigo falar com a educadora em tempo imediato, permitindo-me dar ou receber informações importantes para aquele momento” (IQ.6)

Algumas evidências vieram comprovar que os EE olham para estas plataformas como uma forma de estabelecerem uma relação mais próxima com a educadora de infância e com o ambiente educativo do seu educando.

“(…) uma oportunidade de criamos uma relação mais próxima entre pais e a educadora, tudo pelo bem-estar das crianças” (IQ.4)

Estas ferramentas digitais vieram salvaguardar a relação próxima que queremos manter em função do crescimento positivo das crianças” (IQ.9)

As plataformas tecnológicas também são aludidas como vantajosas pelos EE, não só para partilhar informações diárias pelo digital, como também para observar situações de aprendizagem realizadas durante o dia.

“Estamos mais informados sobre as atividades que são feitas pelos nossos educandos e conseguimos tirar duvidas sobre alguns acontecimentos que acontecem na creche ou em casa” (IQ.7)

“(…) ter uma maior perceção da rotina e das atividades e aprendizagens (…)” (IQ.8)

Tendo em conta as evidencias analisadas compreende-se que os agentes educativos tiveram de adotar outras abordagens flexíveis no âmbito digital, considerando que em tempos de incerteza, as plataformas digitais são uma oportunidade para desenvolver dinâmicas cooperativas à distância.

2.5. Sugestões dos EE para a melhoria da parceria

De modo a concluir a análise de dados do vigente inquérito por questionário, os EE foram desafiados a dar algumas sugestões para melhorar a sua participação, em situação da Covid-19. Neste âmbito, os inquiridos escreveram algumas propostas que resultaram em quatro subcategorias: (i) Realização de testes rápidos à Covid-19; (ii) Manutenção do Uso das Plataformas Digitais; (iii) Exposição de trabalhos no exterior; (iv) Encontros por videochamada.

“(…) acho que era bom e necessário que, pelo menos, um dos pais pudesse interagir pessoalmente com os seus filhos em contexto escolar, nem que para isso os encarregados de educação tivessem de realizar testes rápidos à Covid” (IQ.2)

“Acho que devíamos manter a utilização das plataformas digitais em período da Covid-19 e depois, (...), porque permite-nos contactar com a educadora e ter partilhas muito giras” (IQ.4)

“Seria interessante para os pais ver alguns dos trabalhos feitos pelas crianças ao longo da semana no exterior da escola, (...)” (IQ.7)

“Acho que devia haver mais encontros individuais e em grupo por videochamada para (...) dialogarmos sobre algumas situações que nos incomodam ou para tomarmos alguma decisão em conjunto”

Os seguintes testemunhos evidenciam que as famílias se mostram preocupadas e disponíveis para encontrar novas soluções que, efetivamente, assegurem a sua participação na vida educativa das crianças. Os EE sabem que a interação virtual não substitui a qualidade das relações presenciais e, por essa razão, tentam encontrar dinâmicas mais flexíveis e adaptadas para todos os envolvidos.

Considerações Finais

Num tempo inusitado e sem precedentes tornou-se relevante compreender de que forma a eclosão da pandemia, derivada da Covid-19, influenciou a construção de um novo modelo de relação entre a tríade escola– criança– famílias, uma vez por força da atual situação pandémica sucederam-se algumas adversidades no que concerne ao cumprimento desta parceria. Neste sentido, o presente estudo teve como temática central a *Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandémica da Covid-19*, cuja investigação teve como pergunta de partida: Quais os desafios na parceria escola– criança– famílias, resultantes da situação pandémica da Covid-19?.

Compreendemos que em tempos de pandemia, uma pluralidade de cenários e estratégias tiveram de ser flexibilizadas pedagogicamente como forma de estabelecer uma nova proposta educativa, pois, segundo Morgado et al. (2020), “(...) o ritmo da mudança intensificou-se de forma acelerada, contribuindo para que o futuro se passasse a circunscrever mais ao imediato, (...)” (p.3). Neste âmbito desafiamo-nos a investigar as implicações e os reptos consequentes da Covid-19, o que incluiu atender às perceções e sentimentos vivenciados pelos intervenientes educativos implicados na parceria escola– criança – famílias: EI, Crianças e os EE.

Na intervenção em contexto de jardim de infância e creche recorreu-se a técnicas e instrumentos de investigação em função do objeto de estudo – entrevista; inquérito por questionário e registos de observação – que em momentos de confronto e triangulação de dados permitiram a aquisição de desfechos pertinentes e gratificantes para a investigação.

No decurso do estudo foram arquitetados três objetivos específicos que, nesta fase, importa recorda: (i) Identificar as estratégias mobilizadas pelas educadoras de infância cooperantes na interação com as famílias e as crianças, em período de Covid-19; (ii) Identificar os recursos e plataformas digitais utilizados para dar continuidade à parceria escola-criança-famílias e (iii) Percecionar quais as vantagens e/ou constrangimentos associados ao uso das plataformas digitais na parceria escola-criança-famílias, em contexto desafiante de pandemia Covid-19.

Com o consumar do estudo, assente na revisão bibliográfica e na triangulação dos dados, pretende-se, agora, realizar uma síntese que articule todas as informações reunidas.

Começando por destacar o primeiro objetivo verifica-se que, aquando analisados os testemunhos das educadoras, todos os agentes educativos tiveram o cuidado de rever a sua ação pedagógica, de modo a transformar e criar novos mecanismos e práticas diferenciadoras no sentido de fazer frente à pandemia e, por consequência, dar continuidade à parceria escola–criança–famílias. Partindo deste pressuposto, entende-se que enfrentar uma pandemia é um desafio constante, que, indubitavelmente, interfere na vida afetiva e social de cada interveniente educativo, uma vez “(...), os estudantes e professores precisam adaptar-se a uma nova dinâmica de ensino em suas próprias residências, com pessoas do outro lado da tela e com os amigos e colegas distantes” (Santos & Zaboroski, 2020, p.5). Constata-se ainda que, face à atual situação pandémica, as estratégias de envolvimento parental utilizadas, outrora pelas educadoras, em cooperação com as famílias, tiveram de ser repensadas, reformuladas e ajustadas a este novo contexto que, inevitavelmente, dita um novo paradigma educativo.

Nesta instância, “O envolvimento das famílias, sendo um aspeto essencial na educação das crianças, neste contexto de pandemia, que se vive atualmente, é ainda mais premente e necessário” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2021b, p.2), o que pressupõe incluir e compreender as variáveis deste processo e desenvolver propostas significativas e ajustadas, tendo como resultado maior um processo de aprendizagem gratificante e com sentido para cada um dos agentes pedagógicos. As novas formas de envolvimento parental citadas pelas educadoras e pelos encarregados de educação – partilha de informações e/ou de fotografias do dia a dia das crianças; leitura de histórias por via digital; intercâmbio de objetos e realização de trabalhos em casa a pedido da educadora ou por iniciativa das crianças e/ou das famílias – garantiram, não só a construção de espaços de partilha apropriados, como também a concretização dos conteúdos curriculares, indo ao encontro dos contextos e necessidades de cada criança e respetiva família. É de salientar que os registos de observação, desenvolvidos em ambiente de jardim de infância, permitiram contextualizar e validar o que ia sendo advogado, por meio das entrevistas às educadoras cooperantes e dos inquéritos por questionário, destinados às famílias.

No que diz respeito ao segundo objetivo, as educadoras cooperantes viram-se na necessidade de procurar modos de comunicação recíprocos, distintos, com linguagens acessíveis que promovessem a proximidade, em tempos de distanciamento social, e a

criação de oportunidades de interação, numa base de confiança e entreajuda. Constatou-se que, em cenário de continência, as EI mantiveram-se interessadas em adotar um conjunto de abordagens flexíveis no âmbito digital, uma vez que acreditam que a integração e utilização das tecnologias na vida escolar asseguram a construção de espaços formais e informais de diálogo com as famílias e os seus educandos.

As perspetivas das educadoras de infância convergem entre si, na medida em ambas consideram que o contemporâneo desafio de toda a comunidade educativa é o de usar a tecnologia de forma personalizada e eficiente. Aliado a isto, as EI identificam algumas plataformas digitais – *ChildDiary*; *Email*; *Microsoft Teams* e *WhatsApp* – que permitem formas de conexão virtual e facilitam o contacto entre os agentes pedagógicos envolvidos, de forma síncrona e assíncrona, “(...)”, pois espera-se que a família acompanhe e supervisione o trabalho escolar dos filhos, em casa, (...) um “trabalho psicológico” de encorajamento e de felicitação, visando a consolidação dos níveis de autoconfiança (...)” (Lima, 2002, p.140). Também os EE afirmam que estes aplicativos digitais possibilitam observar, de forma não presencial, momentos de aprendizagem e dialogar em tempo imediato sobre o percurso educativo do seu educando.

No que diz respeito ao terceiro e último objetivo, entende-se que o prolongamento da situação impôs o desafio de uma adaptação e transformação do processo de ensino-aprendizagem das crianças e do contacto com as famílias, obrigando-as a envergar por um sistema educativo suportado pelas tecnologias digitais que, na perspetiva igualitária das EI e dos EE, constituem ferramentas de partilha que facultam formas de interação em menor distância e tempo. Neste enquadramento confirma-se que as opiniões e perspetivas das EI e dos EE confluem relativamente às vantagens do uso das plataformas digitais, uma vez que estas promovem, segundo os seus testemunhos, o desenvolvimento de interações e dinâmicas cooperativas à distância. Desta forma, os intervenientes referidos conseguem salvaguardar a relação de parceria e cooperação que querem conservar em função do crescimento e desenvolvimento positivo das crianças.

Não obstante, a seleção e reconhecimento dos propósitos destas vias digitais requerem paciência, compromisso e atender aos processos de personalização dos mesmos, já que os bons canais de comunicação se fazem através de um olhar ousado sobre as plataformas. Acresce que os contextos educativos aferidos tiveram de passar a

considerar a “(...) necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais” (Arruda, 2020, p.12), de modo a assegurar, não só o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, mas também a sua saúde mental das famílias.

Importa também referir as limitações sentidas no decorrer do percurso investigativo. Reconhecendo que um estudo desta índole carece de informações sólidas e coesas para a validação do mesmo, a ausência de comparação entre as perceções das famílias do contexto de jardim de infância e creche trouxe constrangimentos à investigação. A ausência de respostas por parte das famílias do jardim de infância obrigou-nos a enveredar por outros caminhos e, por essa razão foram aproveitados os registos de observação, recolhidos junto das crianças supervisionadas em jardim de infância, e tidos em conta os 10, dos 14 inquéritos preenchidos pelas famílias da creche. Em contrapartida, as adversidades vividas permitiram proporções de outra ordem que consideramos pertinentes para compreender e confrontar as realidades supervisionadas.

A culminar o presente relatório escrito, concluímos que o estudo merecia uma continuidade no sentido de ser desenvolvido um projeto comum a todos, através do qual os intervenientes educativos pudessem ser escutados e convidados a participar e sugerir novas dinâmicas e formas de contacto.

Posto isto, inferimos que são nestas situações inesperadas que se toma conhecimento do potencial transformar de cada um para corresponder aos desafios atuais e futuros, exigindo da sociedade contemporânea o desenvolvimento de novas competências, capazes de predominar a subjetividade digital e favorecer esse processo de transformação social. Neste âmbito, cada interveniente educativo deve assumir papéis diferentes, de acordo com o seu contexto social, adotando formas diferenciadas de agir, que se constroem através de um carater inovador, que “(...) pode gerar algo totalmente novo, disruptivo – o que denominamos de inovação radical – ou algo melhor do que o que tínhamos até ao momento – inovação incremental” (Borba, 2019, p. 83), visualizado a presente situação pandémica como uma oportunidade para serem desenvolvidas outras formas de estabelecer a interação escola–criança–famílias. Verifica-se, assim, que mesmo em tempos de Covid-19 é viável trabalhar em parceria, uma vez que a utilização de

suportes e recursos tecnológicos e a própria adequação/recriação de atividades assegurou a continuidade do processo educativo e o contacto permanente com as famílias.

Concluimos com a ideia de que a comunidade educativa deve encarar que “As experiências desafiadoras são oportunidades para o ser humano aprender novas respostas adaptativas no enfrentamento de adversidades e ativar processos de resiliência” (Linhares & Enumo, 2020, p.9), tentando, cooperativamente, amenizar a perda de referências externas do contexto ampliado, representado pela escola, o que requer vigilância redobrada da organização interna, tanto no sentido de estruturação do ambiente familiar, como também da consolidação dos recursos pessoais.

Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Instituto de Inovação Educacional
- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate. *Análise Social*, 40 (176), 579-593
- Almeida, S. L., Freire, T. (2008). *Metodologias de investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilibrios
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). *Estudo de Caso na Investigação em Educação*. In Amado, J. (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3º ed.). (p. 121-122). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, J. & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Ensinar_e_aprender_em_tempos_de_COVID_19.pdf
- Arruda, E. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista de Educação a Distância*, 7, (1), 1-19. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>
- Baltazar, J., Moretti, L. & Balthazar, M. (2006). *Família e escola: um espaço interativo e de conflitos*. Editora Arte e Ciência
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor
- Bogdan, R. & Biklen S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Bizarro, D. (2018). *Creche, Jardim de Infância, Famílias e Currículo* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre

- Borba, G. (2019). A escola: uma viagem no tempo. In L. B. de Lima (Org.), *A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores* (1.º Ed., pp. 27-42). Editora Penso
- Borba, G. (2019). Professores: para onde vamos?. In L. B. de Lima (Org.), *A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores* (1.º Ed., pp. 65-88). Editora Penso
- Borba, G. (2019). Como alunos: queremos uma educação do nosso tempo. In L. B. de Lima (Org.), *A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores* (1.º Ed., pp. 89-108). Editora Penso
- Barros, F. & Vieira, D. (2021). Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7, (1), 1-24. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. P., Sá, A. Costa & A. Moreira (Coord.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol.2). <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Brostolin, M. & Santos, C. (2018). A concepção e o papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais na Educação Infantil. *Educação Em Foco*, 21, (35), 1–17. <https://doi.org/10.24934/eef.v21i35.2422>
- Campos, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto Editora;
- Carvalho, S. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Editora Guerra & Paz
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-planear-e-avaliar-na-educacao-pre-escolar>

- Costa, E. (2019). *Relação escola-família: um caminho a percorrer* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra
- Cani, J., Sandrini, E., Soares, G., & Scalzer, K. (2020). Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista Ifes Ciência*, 6, (1), 1-17. <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>
- Condessa, I. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento*, 22, (2), 1-14. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Coutinho, A. & Cocô, V. (2020). Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088>
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias— a colaboração possível*. Livros Horizonte
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M., ... Vilhena, M. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Livros Horizonte
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora
- Diogo, A., Serpa, M., Caldeira, S., Moniz, A. & Lopes, M. (2002). Escola & Pais de Mãos Dadas: um projecto de intervenção educativa. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (1ª Ed., pp. 283- 319). Edições ASA
- Delgado, P. (2008). A Criança em risco e a relação Escola-Família. Protecção e Sucesso Educativo. *Pedagogia Social*, (15), 1-11. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaPS-2008-15-2080>
- Dias, M. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica – o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e*

- Desenvolvimento*, 19, 139-156.
<http://hdl.handle.net/10400.14/9176>
- Dalben, Â. (2019). Relação Família X Escola em Tempos de Pandemia. *Revista Paideia*, 14, (22), 1-20.
<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326>
- Direção-Geral da Educação^a (2021). Contributos para a implementação do Ensino a distância nas Escolas. Direção-Geral da Educação.
<https://apoioescolas.dge.mec.pt/ContributosEaD>
- Direção-Geral da Educação^b (2021). *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/noticias/contributos-para-o-apoio-e-acompanhamento-distancia-na-educacao-pre-escolar>
- Escola, J. (2020). Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a COVID-19. *Educação & Realidade*, 45, (4), 1-22. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109345>
- Eurydice (2021). *Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-59_pt-pt
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Projetos* (5^o ed.). Gradiva
- Gimeno, A. (2003). *A Família: O Desafio da Diversidade*. Instituto Piaget
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Principia Editora
- Homem, M. (2002). *O Jardim-de-Infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional
- Henriques, M. (2009). *Relação creche-família: Uma visão sociológica* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho Instituto de Educação, Minho
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Lima, J. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (1ª Ed., pp. 133- 173). Edições ASA
- Laranjeiro, M. (2019). *Presente - plataforma multimédia para o envolvimento parental na aprendizagem das crianças em idade pré-escolar* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro
- Linhares, M. & Enumo, S. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, (37), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>
- Marques, R. (1993^a). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* (4º ed.). Texto Editora
- Marques, R. (1993^b). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R., Marques & P. Silva (Coord.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (1ª Ed., pp. 23-48). Livros Horizonte
- Marques, R. (1993^b). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In D. Davies, R., Marques & P. Silva (Coord.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (1ª Ed., pp. 105-152). Livros Horizonte
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Moreira, J., Henriques, S. & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, (34), 1-14. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Morgado, J., Sousa, J. & Pacheco, J. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento

- curricular. *Práxis Educativa*, 15, 1-10.
<http://hdl.handle.net/1822/65846>
- Marques, F. (2021). *Contextos não formais e informais: recursos educativos a explorar com crianças dos 3 aos 6 anos* (Dissertação de Mestrado). a Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-participacao-e-envolvimento-das-familias-construcao-de-parcerias-em-contextos-de>
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S. & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. A., Costa, A., Moreira & P., Sá. (Coord.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (Vol.3). <http://hdl.handle.net/10773/30773>
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família: Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime
- Neves, I. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Universidade do Minho
- Neves, I. (2017). *Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos : estudo de caso num estágio de um curso de formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa
- Oliveira-Formosinho & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *COVID-19: Regressar à escola em tempo de pandemia: recomendações para pais e cuidadores, directores e professores*. <https://www.ordemos psicologos.pt/pt/noticia/3036>

- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In: Oliveira Formosinho, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa
- Pinheiro, D. (2015). *O Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, Porto
- Piangers, M. & Borba, G. (2019). *A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores*. Editora Penso
- Piangers, M. (2019). Existia a necessidade de a escola existir. In L. B. de Lima (Org.), *A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores* (1.º Ed., pp. 13-26). Editora Penso
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B. & Santos, A. (2020). *I3 Intervenção, Interação e Infância*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2928>
- Rocha, C. (2005). Relação escola-Família: Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração* (1ª Ed., pp. 138-143). Porto Editora
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha
- Ribeiro, P. (2020). Crianças e Distanciamento Social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil. *Sociedad e infancias*, 4, 1-3-<https://doi.org/10.5209/soci.69626>
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*. Edições Afrontamento

- Stanley, J. & Wyness, M. (2005). Vivendo com a participação dos pais: Estudo de caso em duas “escolas abertas”. In S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração* (1ª Ed., pp. 51-74). Porto Editora
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração* (1ª Ed., pp. 13-28). Porto Editora
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas. *Revista Interações*, 2, (2), 59-86. <https://doi.org/10.25755/int.291>
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156. <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>
- Sarmiento, J. (2011). A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6, (3), 581-602
- Simões, M. (2013). *Formação Parental em Contexto Escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família* (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação
- Santos, J. & Zaboroski, E. (2020). Ensino remoto e pandemia covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. *Interações*, 16, (55), 1-17. <https://doi.org/10.25755/int.20865>
- Saraiva, K., Traversini, C. & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <http://hdl.handle.net/10183/218250>

- Souza, E. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17, (30), 1-9). <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>
- Tisseron, S. (2013). *3-6-9-12 Computadores, telemóveis e tablets: como crescer e progredir como eles*. Gradiva
- Traqueia, A., Pacheco, E. & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: investigação-ação. A., Moreira, P. Sá & A. Costa (Coord.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol.1). <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola-Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa
- Villas-Boas, M. (2002). A relação escola-família. *Investigar em Educação* 1 (1), 147-179
- Vieira, M. & Silva, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1-19. <http://hdl.handle.net/10400.2/10313>
- Vicente, A., Santos, P., Leão, A. & Carlos, D. (2021). Desafios da educação infanto-juvenil: os efeitos da Covid-19. *Pesquiseduca*, 13, 29, 1-13. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1034>
- Zukowsky-Tavares, C., Silva, N., Alencar, V., Cardoso, T., Lopes, D., & Bonito, J. (2022). Desafios educacionais na crise covid-19: contributos do pensamento de Paulo Freire. In M. J. Camacho & S. Martins (Orgs.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

Legislação

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237- I Série.

Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 115/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/98- I Série

A. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de novembro. Diário da República n.º 274/90-

I Série. Ministério da Educação

Decreto-Lei 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012- I

Série. Ministério da Educação

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/97- I Série A.

Lisboa: Assembleia da República

Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201- I Série A.

Lisboa: Assembleia da República

APÊNDICES

Apêndice I– Guião da entrevista às Educadoras de Infância

A. Caracterização socioprofissional da entrevistada

1. Quais são as suas habilitações literárias?
2. Qual é a sua idade?
3. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?
4. Há quantos anos trabalha nesta instituição?
5. No decorrer do seu percurso académico e/ou profissional participou em alguma formação sobre a temática Relação Escola-Criança-Famílias?

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

6. O que entende por relação escola-criança-famílias?
7. Na sua perspetiva, qual deve ser o papel da criança nesta relação?
8. Que importância atribui ao envolvimento das famílias no jardim de infância?

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

9. Em período de pré-confinamento quais eram as situações mais comuns em que contactava com os encarregados de educação das suas crianças?
10. Em período antes de confinamento com que regularidade realizava reuniões gerais com os encarregados de educação?
11. Em período antes de confinamento com que regularidade realizava atendimento individual com os encarregados de educação?
12. Que estratégias mobilizava para envolver as famílias na vida do jardim de infância/creche?
13. Quais as vantagens e inconvenientes que identificava na participação das famílias na instituição?

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em período de confinamento

14. Fez alguma modificação relativamente às estratégias, anteriormente utilizadas, para promover a interação das crianças e famílias, em período de pandemia? Se sim, quais.
15. Sente que o número de reuniões destinadas ao atendimento individual aumentou ou diminuiu em época de pandemia? Justifique a sua resposta.
16. Que meios (recursos, plataformas, etc.) têm utilizado para estabelecer contacto com as famílias?
17. Com que finalidades tem usado esses meios tecnológicos?
18. Identifica algumas vantagens e/ou constrangimentos relativamente à nova forma de se relacionar com as famílias?
19. As atividades que promoveu até hoje, implicam o envolvimento das famílias no jardim de infância? Se sim, de que forma?
20. Que intencionalidades pedagógicas têm estado subjacentes às dinâmicas/atividades?
21. O feedback das famílias relativamente a essas dinâmicas tem sido positivo?
22. No seu entender, qual é o papel do educador de infância na relação escola-criança-famílias, em situação de pandemia?

Outros aspetos:

23. Tem mais alguma informação que gostaria de acrescentar?

Apêndice II– Transcrição da entrevista à Educadora de Infância A

A. Caracterização socioprofissional da entrevistada

1. Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura em Educação de Infância.

2. Qual é a sua idade?

Tenho 41 anos.

3. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?

Há precisamente 19 anos. Já são muitos anos a trabalhar na área de educação pré-escolar.

4. Há quantos anos trabalha nesta instituição?

Trabalho aqui há 18 anos porque no meu primeiro ano de trabalho, como educadora de infância, estive a trabalhar noutra centro, a fazer uma baixa. Depois vim para aqui trabalhar, onde estou até agora.

5. No decorrer do seu percurso académico e/ou profissional participou em alguma formação sobre a temática Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim, na ESE Paula Frassinetti, de modo a manter-me informada sobre esta temática e outras no âmbito de uma melhor educação para todos.

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

6. O que entende por relação escola-criança-famílias?

É uma parceria entre as duas instituições e a criança no seu processo de formação e desenvolvimento. Ambas as instituições têm um papel importante na educação da criança e são os pilares do desenvolvimento da mesma.

7. Na sua perspectiva, qual deve ser o papel da criança nesta relação?

A criança deve ter um papel ativo nesta relação, deve ser escutada e respeitada. Além disso deve ser o centro da relação entre a escola e a família.

8. Que importância atribui ao envolvimento das famílias no jardim de infância?

É de extrema importância, para que as crianças se sintam apoiadas e valorizadas. Ao sentirem que as suas famílias estão envolvidas no trabalho desenvolvido no jardim de infância, as crianças sentem-se mais motivadas para a aprendizagem, sentem-se valorizadas e felizes. Por outro lado é fundamental que o educador ou educadora conheça a família e o seu contexto, para conhecer e compreender a criança como um todo. Conhecer as suas experiências e aprendizagens prévias do grupo, é imprescindível para o desenvolvimento de toda a prática educativa.

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

9. Em período de pré-confinamento quais eram as situações mais comuns em que contactava com os encarregados de educação das suas crianças?

Reuniões de pais, reuniões de avaliação, atividades da instituição, atividades de sala e em situações mais informais, como à entrada da instituição.

10. Em período antes de confinamento com que regularidade realizava reuniões gerais com os encarregados de educação?

Realizava, por volta, de duas reuniões gerais.

11. Em período antes de confinamento com que regularidade realizava atendimento individual com os encarregados de educação?

Normalmente, também duas reuniões individuais e em casos de crianças sinalizadas, eram realizadas várias reuniões ao longo do ano.

12. Que estratégias mobilizava para envolver as famílias na vida do jardim de infância?

Partilhar vídeos, fotografias do envolvimento dos filhos e solicitar a colaboração das famílias no desenvolvimento dos projetos de investigação do interesse das crianças.

13. Quais as vantagens e/ou inconvenientes que identificava na participação das famílias na instituição?

Só identifico vantagens, como por exemplo, a possibilidade de as crianças, juntamente com as famílias, puderem dar continuidade ao trabalho desenvolvido no jardim de infância. Com o seu apoio, as crianças sentem-se mais motivadas e as famílias mais seguras e apoiadas.

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

14. Fez alguma modificação relativamente às estratégias, anteriormente utilizadas, para promover a interação das crianças e famílias, em período de pandemia? Se sim, quais?

Sim, a participação das famílias passou a ser à distância, começamos a recorrer aos meios tecnológicos, para envolver as famílias.

15. Sente que o número de reuniões destinadas ao atendimento individual aumentou ou diminuiu em época de pandemia? Justifique a sua resposta.

Aumentou, pela maior necessidade de apoio que as famílias têm em relação ao jardim de infância.

16. Que meios (recursos, plataformas, etc.) têm utilizado para estabelecer contacto com as famílias?

De momento, tanto eu, como as minhas colegas da instituição, utilizamos as plataformas *ChildDiary*, o *Email* e o *Microsoft teams*.

17. Com que finalidades tem usado esses meios tecnológicos?

Essencialmente para dar a conhecer o dia a dia de cada criança através de reuniões, informações, fotografias e vídeos .

18. Identifica algumas vantagens e/ou constrangimentos relativamente à nova forma de se relacionar com as famílias?

Sim, uma das vantagens é o facto de as famílias terem mais disponibilidade para reunir e participar, porque não têm que se deslocar à escola.

19. As atividades que promoveu até hoje, implicam o envolvimento das famílias no jardim de infância? Se sim, de que forma?

Sim, através de atividades que as crianças fazem em contexto familiar, histórias que contam ao grupo através de vídeo, partilha de vivências familiares e descobertas através de vídeos e fotografias, entre outras.

20. Que intencionalidades pedagógicas têm estado subjacentes às dinâmicas/atividades?

Seguramente haver uma continuidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância em casa e vice-versa.

21. O feedback das famílias relativamente a essas dinâmicas tem sido positivo?

Sim, estão muito satisfeitas.

22. No seu entender, qual é o papel do educador de infância na relação escola-criança-famílias, em situação de pandemia?

No meu entender, o nosso papel é agora muito mais exigente. Temos que estar mais sensíveis às necessidades e preocupações das famílias e tentar apoiar e transmitir muita segurança e tranquilidade.

23. Tem mais alguma informação que gostaria de acrescentar?

Apesar de todos os constrangimentos da pandemia, a proximidade com as famílias ainda se tornou mais estreita, pela necessidade de comunicação constante e também pelo que passamos juntos durante o confinamento. O facto de “entrarmos” todos os dias na casa das famílias, possibilitou-me conhecer melhor o contexto e rotina familiar de cada criança.

Apêndice III– Transcrição da entrevista à Educadora de Infância B

A. Caracterização socioprofissional da entrevistada

1. Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura.

2. Qual é a sua idade?

Tenho 45 anos.

3. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?

Há 21 anos.

4. Há quantos anos trabalha nesta instituição?

Trabalho aqui há precisamente 20 anos.

5. No decorrer do seu percurso académico e/ou profissional participou em alguma formação sobre a temática Relação Escola-Criança-Famílias?

Participei em algumas formações na ESEPF de forma voluntaria para saber mais sobre este assunto.

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

6. O que entende por relação escola-criança-famílias?

Acho que deve existir , aliás deve ser um elo de ligação entre toda a entidade educativa, nomeadamente, a importância realmente do facto de as crianças passarem aqui grande parte do tempo delas e haver sempre um feedback e uma ligação com as famílias é muito importante.

7. Na sua perspetiva, qual deve ser o papel da criança nesta relação?

Na creche, muitas vezes o papel da criança pode não ser tão perceptível. No entanto eu tento arranjar forma de o conseguir fazer, nomeadamente, na relação que estabeleço com ela para com a família através do envio de fotografias pelo WhatsApp para as famílias perceberem o trabalho desenvolvido pela criança na sala.

8. Que importância atribui ao envolvimento das famílias, em ambiente de creche?

É fundamental porque o facto de trabalhar com crianças como um ser único e individual, acho que faz parte, quer a família, quer as crianças terem uma ligação e nós mesmos, em conjunto, para pudermos trabalhar todos no sentido de dar uma resposta coesa para essa criança conseguir, de certa forma, tornar-se uma cidadã ou cidadão com valores e formas de estar. Não esquecendo que a criança cresce mais feliz com a presença da família no contexto de creche como em qualquer outro. É realmente muito importante a implicância das famílias para apoiar e assegurar o bem-estar de cada criança.

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

9. Em período de pré-confinamento quais eram as situações mais comuns em que contactava com os encarregados de educação das suas crianças?

As mais comuns, antes desta situação de Covid, nós fazíamos diversas reuniões de pais, fazíamos festas temáticas, nas quais os pais participavam, também eram realizadas atividades conjuntas e havia o intercambio de situações de trazerem objetos de casa.

10. Em período antes de confinamento com que regularidade realizava reuniões gerais com os encarregados de educação?

Realizava reuniões pelo menos no início e final do ano. Mas eu tinha, por norma, sempre que entregava uma criança, eu tinha sempre um bocadinho de tempo para dar conhecimento de como o bebé esteve e fez, uma vez que são crianças pequenas e ainda não conseguem falar de si e das suas descobertas. Continuo a ter sempre

o cuidado de falar com os pais todas as semanas, não digo todos os dias, mas regularmente, agora de outras formas, maioritariamente, digitais.

11. Em período antes de confinamento com que regularidade realizava atendimento individual com os encarregados de educação?

Sempre que os pais necessitavam de reunir ou para dar alguma indicação importante sobre a criança.

12. Que estratégias mobilizava para envolver as famílias na vida da creche?

Nomeadamente nas festas temáticas e dias especiais como o Dia da Mãe ou do Pai, sendo que também pedia aos pais para trazerem materiais recicláveis e outros objetos importantes para dinamizar alguma atividade do interesse do grupo.

13. Quais as vantagens e inconvenientes que identificava na participação das famílias na instituição?

Só vantagens. Eu sempre tive uma relação muito direta e muito franca com cada pai. Acredito que ao trabalharmos em parceria estamos a contribuir para o bem-estar da criança e juntos também conseguimos trocar informações e ideias importantes que nos ajudam a criar crianças mais felizes.

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em período de confinamento

14. Fez alguma modificação relativamente às estratégias, anteriormente utilizadas, para promover a interação das crianças e famílias, em período de pandemia? Se sim, quais?

Sim. Dediquei-me um pouco mais ao uso das plataformas digitais, de forma a estabelecer ligação com os pais, enviando-lhes sugestões de atividades, vídeos de músicas e pequenos filmes.

15. Sente que o número de reuniões destinadas ao atendimento individual aumentou ou diminuiu em época de pandemia? Justifique a sua resposta.

Aumentou porque os pais sentem mais necessidade de estabelecer um contacto mais direto comigo.

16. Que meios (recursos, plataformas, etc.) têm utilizado para estabelecer contacto com as famílias?

Com o confinamento, a escola aderiu à plataforma *ChildDiary*, mas também utilizo o *WhatsApp*.

17. Com que finalidades tem usado esses meios tecnológicos?

Para dar informações específicas de cada criança aos pais, para despreocupar os pais em relação a algumas preocupações ou receios da sua parte e também para dar algum recado ou fazer algum pedido.

18. Identifica algumas vantagens e/ou constrangimentos relativamente à nova forma de se relacionar com as famílias?

Só vantagens porque sinto que as famílias estão mais predispostas para participar no percurso educativo dos seus educandos.

19. As atividades que promoveu até hoje, implicam o envolvimento das famílias no jardim de infância? Se sim, de que forma?

Sem dúvida. Os pais são convidados a realizar algumas atividades em casa com as crianças, com os materiais que têm à sua disposição.

20. Que intencionalidades pedagógicas têm estado subjacentes às dinâmicas/atividades?

Continuar a estabelecer contacto e parceria com as famílias das crianças.

21. O feedback das famílias relativamente a essas dinâmicas tem sido positivo?

Tem sido excelente. As famílias têm o cuidado de enviar uma mensagem amiga a agradecer pelo trabalho que tenho feito com elas e as crianças.

22. No seu entender, qual é o papel do educador de infância na relação escola-criança-famílias, em situação de pandemia?

Acho que nós, enquanto educadoras, devemos apoiar e orientar as famílias, mais do que nunca, pois tal como nós temos receios, as famílias também os tem e devemos ser um pilar para as crianças, juntamente com os pais, para que se e cresçam felizes.

Outros aspetos:

23. Tem mais alguma informação que gostaria de acrescentar?

Eu acho que todas as educadoras devem olhar para a sua profissão como um ato grandioso, não só por fazermos parte de uma fase fundamental da vida das crianças que é extremamente enriquecedora para eles, para nós e para as famílias, mas também pela nossa capacidade fazer a diferença no mundo através dos mais pequenos.

Apêndice IV– Inquérito por questionário às Famílias do Contexto B

Caros Pais e Encarregados de Educação,

O meu nome é Inês Oliveira e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O Presente inquérito por questionário foi desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Neste momento encontro-me a desenvolver um estudo sobre a temática “Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandémica da Covid-19”, cujo objetivo passa por compreender as interações e estratégias mobilizadas entre os profissionais de Educação de Infância, as famílias e respetivas crianças, em período de pandemia.

Deste modo, solicito a vossa colaboração enquanto Pais e Encarregados de Educação das crianças da Sala de 1 ano, preenchendo o inquérito por questionário que será enviado para a plataforma *ChildDiary*. O sucesso desta investigação passa em grande parte pela vossa colaboração. Informo que será garantida a privacidade e confidencialidade de todos os dados e respostas, que se destinam unicamente ao estudo que desenvolvo. Peço, assim, que o inquérito devolvido seja preenchido até ao dia 22 de dezembro de 2021.

Para o esclarecimento de qualquer questão relacionada com o presente inquérito por questionário, não hesite em contactar-me por via e-mail, para 2016034@eseopf.pt ou presencialmente, caso seja necessário.

Grata pela colaboração!

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa					
Por iniciativa da educadora					

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim Não

13.1. Se sim, quais os motivos? _____

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	
Partilhar recursos pedagógicos	
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	

Outras	
--------	--

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Apêndice V – Tabela de Análise de Categorização das Entrevistas

Tabela 1- Dimensões de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Formação relativa à Relação Escola-Criança-Famílias	Frequência de ações de formação/seminários na ESEPF	-	“Sim, na ESE Paula Frassinetti, de modo a manter-me informada sobre esta temática (...)”. (EI. A – 18/12/2020)
		-	“Participei em algumas formações na ESEPF de forma voluntaria (...)”. (EI. B- 24/11/2021)
Importância da Relação Escola-Criança-Famílias	Parceria entre as duas instituições e a criança	-	“É uma parceria entre as duas instituições e a criança no seu processo de formação e desenvolvimento”. (EI. A – 18/12/2020)
		-	“Acho que deve existir, aliás deve ser um elo de ligação entre toda a entidade educativa”. (EI. B- 24/11/2021)
	Pilares de desenvolvimento da criança	-	“(…) são os pilares do desenvolvimento da mesma”. (EI. A – 18/12/2020)
	Importante na educação da criança	-	“Ambas as instituições têm um papel importante na educação da criança”. (EI. A – 18/12/2020)
		Papel ativo	“A criança deve ter um papel ativo nesta relação, deve ser escutada e respeitada”. (EI. A – 18/12/2020)

	Papel da Criança na Relação Escola- Criança-Famílias	Centro da relação	Além disso deve ser o centro da relação entre a escola e a família”. (EI. A – 18/12/2020)
		Papel não tão perceptível	“Muitas vezes o papel da criança pode não ser o mais perceptível (...)”. (EI. B- 24/11/2021)
	Envolvimento Parental	Extrema Importância	“É de extrema importância (...)”. (EI. A – 18/12/2020)
			“É fundamental (...), para pudermos trabalhar todos no sentido de dar uma resposta coesa para essa criança (...)”. (EI. B- 24/11/2021)
		A criança cidadã	“(…) tornar-se uma cidadã ou cidadão com valores e formas de estar”. (EI. B- 24/11/2021)
		Mais motivadas para a aprendizagem	“(…) as crianças sentem-se mais motivadas para a aprendizagem, sentem-se valorizadas e felizes”. (EI. A – 18/12/2020)
“(…) a criança cresce mais feliz com a presença da família no contexto de creche (...)”. (EI. B- 24/11/2021)			
Relação Escola- Criança-Famílias,	Situações anteriores de contacto	-	“Reuniões de pais, reuniões de avaliação, atividades da instituição, atividades de sala e em situações mais informais, como à entrada da instituição”. (EI. A – 18/12/2020)

antes do período de confinamento		-	“(…) fazíamos diversas reuniões de pais, fazíamos festas temáticas (...), também eram realizadas atividades conjuntas e havia o intercambio de situações de trazerem objetos de casa”. (EI. B- 24/11/2021)
	Estratégias de Envolvimento Parental	Projetos de investigação	“(…) solicitar a colaboração das famílias no desenvolvimento dos projetos de investigação do interesse das crianças”. (EI. A – 18/12/2020)
		Festas temáticas	“Nomeadamente nas festas temáticas e dias especiais como o Dia da Mãe ou do Pai (...)”. (EI. B- 24/11/2021)
		Partilha de materiais e objetos	(…) pedia aos pais para trazerem materiais recicláveis e outros objetos (...) do interesse do grupo”. (EI. B- 24/11/2021)
		Partilha de momentos	“Partilhar vídeos, fotografias do envolvimento dos filhos (...)”(EI. A – 18/12/2020)

	Vantagens e/ou inconvenientes na participação das famílias na instituição	Vantajoso	“Só identifico vantagens, (...)”. (EI. A – 18/12/2020)
			“Só vantagens”. (EI. B- 24/11/2021)
		Dar continuidade ao trabalho desenvolvido no jardim de infância	“(…) a possibilidade de as crianças, juntamente com as famílias, puderem dar continuidade ao trabalho desenvolvido no jardim de infância”. (EI. A – 18/12/2020)
		Crianças mais motivadas e famílias mais seguras	“Com o seu apoio, as crianças sentem-se mais motivadas e as famílias mais seguras e apoiadas”. (EI. A – 18/12/2020)
		Criar crianças felizes	“(…) conseguimos trocar informações e ideias importantes que nos ajudam criar crianças mais felizes”. (EI. B- 24/11/2021)

Relação Escola-Criança-Famílias, em período de confinamento	Modificação de estratégias	Uso de plataformas digitais	“(..).a participação das famílias passou a ser à distância, começamos a recorrer aos meios tecnológicos, para envolver as famílias. (EI. A – 18/12/2020)
			“Dediquei-me um pouco mais ao uso das plataformas digitais, de forma a estabelecer ligação com os pais (...)”(EI. B- 24/11/2021)
	Regularidade das reuniões individuais	Necessidade de apoio às famílias	“Aumentou pela maior necessidade de apoio que as famílias têm em relação ao jardim-de-infância”. (EI. A – 18/12/2020
		Necessidade de estabelecer contacto direto	“Aumentou porque os pais sentem mais necessidade de estabelecer um contacto mais direto comigo”. (EI. B- 24/11/2021)
	Meios utilizados para manter a parceria	Plataforma <i>ChildDiary</i> ,	“(..). utilizamos a plataforma <i>ChildDiary</i> , (...)”(EI. A – 18/12/2020)
			“(..). plataforma <i>ChildDiary</i> , (...)”(EI. B- 24/11/2021)

		<i>Email</i>	“, (...) o email (...)”. (EI. A – 18/12/2020)
		<i>Microsoft teams</i>	“(...) e o Microsoft teams”. (EI. A – 18/12/2020)
		<i>WhatsApp</i>	“(...) também utilizo o WhatsApp”. (EI. B- 24/11/2021)
	Finalidades desses meios	Evidenciar o percurso educativo da criança	“(...) dar a conhecer o dia a dia de cada criança através de reuniões, informações, fotografias e vídeos”. (EI. A – 18/12/2020)
		Fornecer informações específicas	“Para dar informações específicas de cada criança aos pais (...)”.(EI. B- 24/11/2021)

		Despreocupar os pais	“(...) despreocupar os pais em relação a algumas preocupações ou receios da sua parte (...)”. (EI. B- 24/11/2021)
		Dar recados ou realizar pedidos	“(...) também para dar algum recado ou fazer algum pedido”. (EI. B- 24/11/2021)
	Vantagens e/ou constrangimentos do uso das plataformas digitais	Maior disponibilidade das famílias	“(...) uma das vantagens é o facto de as famílias terem mais disponibilidade (...) porque não têm que se deslocar à escola”. (EI. A – 18/12/2020)
		Famílias mais predispostas a envolver-se	“Só vantagens porque sinto que as famílias estão mais predispostas para participar no percurso educativo dos seus educandos”. (EI. B- 24/11/2021)
	Atividades promotoras de	Atividades em contexto familiar	“(...) através de atividades que as crianças fazem em contexto familiar, (...)”.(EI. A – 18/12/2020)

	envolvimento parental		“Os pais são convidados a realizar algumas atividades em casa com as crianças, (...)”. (EI. B- 24/11/2021)
		Partilha de histórias por vídeo-áudio	“(…) histórias que contam ao grupo através de vídeo, (...)”.(EI. A – 18/12/2020)
		Partilha de vivências familiares	“(…) partilha de vivências familiares e descobertas através de vídeos e fotografias, entre outras”. (EI. A – 18/12/2020)
	Objetivos das atividades	Perspetivar a continuidade educativa nos diversos contextos	“(…) haver uma continuidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância em casa e vice-versa.” (EI. A – 18/12/2020)

		Manter a parceria	“Continuar a estabelecer contacto e parceria com as famílias das crianças”. (EI. B- 24/11/2021)
	Feedback das famílias às dinâmicas	Famílias satisfeitas	“(…) estão muito satisfeitas”. (EI. A – 18/12/2020)
			“Tem sido excelente”. (EI. B- 24/11/2021)
		Famílias agradecidas	“As famílias têm o cuidado de enviar uma mensagem amiga a agradecer (…).(EI. B- 24/11/2021)
Papel do educador em período de confinamento	Educador sensível às preocupações das famílias	“Temos que estar mais sensíveis às necessidades e preocupações das famílias (…).(EI. A – 18/12/2020)	

	Educador como fonte de segurança e tranquilidade	“(…) e tentar apoiar e transmitir muita segurança e tranquilidade”. (EI. A – 18/12/2020)
	Educador como orientador	“(…) devemos apoiar e orientar as famílias, mais do que nunca (…)”(EI. B- 24/11/2021)
	Educador como pilar	“(…) devemos ser um pilar para as crianças, juntamente com os pais, para que se e cresçam felizes”. (EI. B- 24/11/2021)

Apêndice VI– Tabela de Análise de Categorização dos Inquéritos por Questionário

Tabela 2- Dimensões de análise dos inquéritos por questionários

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Importância da Relação Escola- Criança-Famílias	Criança	Motivação	“Acho que a família e a escola são duas componentes importantes para a criança se sentir motivada para a aprendizagem (...)” (IQ.2)
		Qualidade de vida e formação	“(...), pois só assim conseguiremos criar crianças felizes e com uma formação de qualidade (IQ.1)
		Qualidade da aprendizagem	“Quanto melhor for a relação escola-criança-famílias, melhor será a aprendizagem das crianças” (IQ.7)
	Perceção dos EE da Creche	Acompanhamento das crianças na creche	“Acho que é imprescindível que as famílias e a educadora comuniquem entre si para assegurarem que as crianças se sintam acompanhadas pelas duas durante as suas realizações pessoais” (IQ.3) “Com o apoio das famílias, a educadora consegue compreender melhor as crianças e com as suas informações diárias, nós conseguimos saber o trabalho que está a ser feito pelas nossas crianças na creche” (IQ.6)

		<p>Influencia o crescimento e desenvolvimento das crianças</p>	<p>“Acho que a família e a escola são duas componentes importantes para a criança (...) crescer de forma saudável e alegre” (IQ.2)</p> <p>“Tanto a família como a escola são importantes para o crescimento das crianças, (...)” (IQ.4)</p> <p>“Se as famílias e a educadora dialogarem, diariamente, sobre os interesses e necessidades das crianças, mais facilmente elas conseguirão crescer e desenvolver-se positivamente” (IQ.5)</p>
<p>Participação das famílias na creche, antes do período de confinamento</p>	<p>Atividades da Creche</p>	<p>Atividades propostas pela educadora e/ou pela instituição</p>	<p>“Nas atividades em que era convidada a ir até à escola ler algum livro ou partilhar algum trabalho desenvolvido com a minha educanda” (IQ.1)</p> <p>“Em todas que eram necessárias, fossem propostas pela educadora ou pela instituição” (IQ.2)</p> <p>“Nas atividades propostas pela educadora, tais como a entrega de materiais ou de trabalhos importantes para a aprendizagem da minha filha (...)” (IQ.3)</p> <p>“Nas festas da escola ou em algumas atividades dirigidas pela educadora” (IQ.9)</p> <p>“No dia da Mãe, nas festinhas da escola como o Natal e outras festividades ou atividades que fossem do agrado da educadora e do meu filho” (IQ.6)</p>

	Atividades para desenvolver em casa	-	<p>“Nas atividades (...) para realizar em casa com a minha filha como realizar uma pintura com ela ou ajudá-la a colar algum material para um projeto da sala” (IQ.7)</p> <p>“Em algumas atividades desenvolvidas em casa , (...), tais como a partilha de uma fotografia em ambiente familiar, uma história, algum objeto específico e trabalhos de construção e pintura conjunta” (IQ.10)</p>
Participação das famílias na creche, em período da Covid-19	Situações de comunicação	Necessidade de comunicar	<p>“(…) acho importante que haja uma comunicação assídua entre mim e a educadora, isso faz com que consigamos arranjar soluções mais adaptadas para a minha educanda” (IQ.1)</p> <p>“(…) não era por não conseguir estar presencialmente com a educadora que ia deixar de contactá-la ou de partilhar alguma informação importante sobre o meu filho” (IQ.2)</p> <p>“Esse aspeto nunca mudou porque achamos sempre importante continuar a comunicar para dar alguma informação importante e para, em conjunto, serem realizadas algumas tarefas” (IQ.4)</p>

		Manter uma relação de parceria	<p>“Continuar a ter uma relação de amizade e confiança com a educadora para a minha filha continuar a ter o melhor de nós” (IQ.3)</p> <p>“Manter a relação escola-criança-famílias para que as crianças se sintam felizes connosco e com a educadora e com vontade de aprender mais” (IQ.7)</p> <p>“(…) importante que as crianças se sintam protegidas e acariciadas por nós e isso só será possível se tivermos uma boa relação que nos ajude no seu crescimento” (IQ.10)</p>
		Necessidade de apoio	<p>“Senti sempre necessidade de falar com a educadora sobre as minhas preocupações e também para lhe mostrar o crescimento da minha filha” (IQ.5)</p> <p>“Continuar a apoiar-nos como sempre fizemos porque o meu filho precisa de nós para ter uma melhor aprendizagem” (IQ.6)</p>
Vantagens do uso das plataformas digitais, em período da Covid-19	Perceção dos EE face aos desafios de comunicação	Comunicar em tempo imediato	<p>“Consigo falar mais abertamente com a educadora, não precisando de ir à instituição para o fazer” (IQ.2)</p> <p>“(…) maior facilidade de contacto com a educadora em caso de situações de emergência e também nos dá a possibilidade de observamos, de forma não presencial, as atividades (…)” (IQ.5)</p> <p>“Consigo falar com a educadora em tempo imediato, permitindo-me dar ou receber informações importantes para aquele momento” (IQ.6)</p>

		Estabelecer uma relação mais próxima	<p>“(…) maior ligação com a educadora, (…)” (IQ.1)</p> <p>“(…) uma oportunidade de criamos uma relação mais próxima entre pais e a educadora, tudo pelo bem-estar das crianças” (IQ.4)</p> <p>Estas ferramentas digitais vieram salvaguardar a relação próxima que queremos manter em função do crescimento positivo das crianças” (IQ.9)</p>
		Partilha de informações diárias pelo digital	<p>“A partilha de informações específicas da rotina diária, a partilha de situações e fotografias da minha filha em momentos de aprendizagem e a partilha de dúvidas” (IQ.3)</p> <p>“Através da plataforma consigo ver as atividades que foram realizadas durante a semana (…)” (IQ.4)</p> <p>“Estamos mais informados sobre as atividades que são feitas pelos nossos educandos e conseguimos tirar duvidas sobre alguns acontecimentos que acontecem na creche ou em casa” (IQ.7)</p>
Sugestões dos EE para a melhoria da parceria	Realização de testes rápidos à Covid-19	-	<p>“(…) acho que era bom e necessário que, pelo menos, um dos pais pudesse interagir pessoalmente com os seus filhos em contexto escolar, nem que para isso os encarregados de educação tivessem de realizar testes rápidos à Covid” (IQ.2)</p>

	Continuar a utilizar as plataformas digitais	-	<p>“Acho que devíamos manter a utilização das plataformas digitais em período da Covid-19 e depois, quando tudo voltar ao normal, porque permite-nos contactar com a educadora e ter partilhas muito giras” (IQ.4)</p> <p>“Parece-me importante continuarmos a utilizar as plataformas digitais porque mesmo à distância consigo ter acesso a múltiplas informações (...)” (IQ.5)</p>
	Exposição de trabalhos no exterior	Ver pessoalmente o trabalho em creche	“Seria interessante para os pais ver alguns dos trabalhos feitos pelas crianças ao longo da semana no exterior da escola, acho que era uma forma de vermos pessoalmente o que fazem na creche” (IQ.7)
	Encontros por videochamada	Encontros individuais e em grupo	“Acho que devia haver mais encontros individuais e em grupo por videochamada para “(...) dialogarmos sobre algumas situações que nos incomodam ou para tomarmos alguma decisão em conjunto” (IQ.10)

Apêndice VII– Notas de Campo

Nota de Campo 1 (NC)

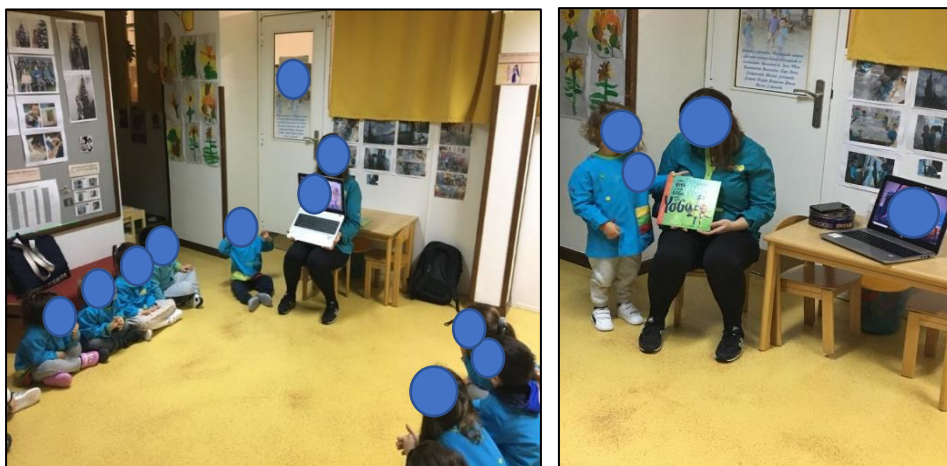
10/12/2020

Registo: Durante a manhã, as crianças do grupo foram surpreendidas com a leitura de uma história. A história “O Pavão Yôyô e o Tigre Gágá Juntos Fazem Yoga” foi escutada através de um vídeo, previamente gravado pela mãe do H. O vídeo foi partilhado em grande grupo, através do qual as crianças puderam contactar com a mãe do H. e conhecer a prática do yoga. Após a visualização e escuta da história, em vídeo-áudio, as crianças dialogaram entre si sobre o que ouviram realizando, posteriormente, as posições de yoga apresentadas na história.

Desse momento foram feitos alguns registos

- “A minha mãe leu a história do Yoga e gravou para vocês verem” H.;
- “A tua mãe lê muito bem H.” T.;
- “Vou pedir à minha mãe para gravar uma história como a tua” G..

Comentário: A presente dinâmica evidenciou que a educadora estabelece uma relação de proximidade com os familiares das crianças, uma vez que a mãe do H. se mostrou predisposta a realizar a proposta solicitada pela educadora, sendo por ela partilhada. A leitura e, conseqüente, escuta da história por vídeo-áudio permitiu que as crianças do grupo experienciassem novas formas de estabelecer comunicação com as famílias, mostrando-se felizes e surpreendidas com o que observaram, dialogando entre si sobre os conhecimentos adquiridos a partir da narrativa.



Nota de Campo 2 (NC)

19/12/2020

Registo: Em grande grupo, o T. partilhou com os amigos e os adultos da sala um trabalho desenvolvido por si em contexto familiar. Durante a partilha, o T. fez algumas observações sobre o trabalho desenvolvido:

- “Primeiro, eu e a mãe fomos investigar no computador os materiais que os homens das cavernas usavam para caçar os animais” T.;
- “Eu e a mãe descobrimos muita coisa” T.;
- “Eles [homens das cavernas] faziam tendas com muitos materiais como tecido, palha e pedras” T.;
- “As mulheres faziam colares com pedrinhas. O pai também fez um para colar aqui” T.;
- “Aqui tem uma fogueira para os homens das cavernas aquecerem” T.;
- “ O pai disse que eles usavam lanças e pedras para apanhar os animais” T.;
- “Eu fiz este trabalho com a mãe e o pai. Foi muito divertido e agora sei muitas coisas” T.

Comentário: Durante a partilha da criança foi possível compreender que realizou a tarefa em parceria com os pais que, de forma conjunta, investigaram algumas questões do interesse da criança relativamente ao Trabalho de Projeto da Sala “Os Homens das Cavernas”. A realização da seguinte atividade proporcionou momentos de grande alegria, proximidade e descoberta no núcleo familiar da criança, sentindo-se predispostos em conhecer os interesses do educando e dar continuidade ao trabalho desenvolvido no jardim de infância. Neste caso, o T. e a sua família contribuíram com informações pertinentes, partilhando as suas descobertas com os outros através do trabalho que desenvolveram, evidenciando que o trabalho em família e comunidade é possível.

Nota de Campo 4 (NC)

23/04/2021

Registo: No final da manhã, algumas crianças do grupo dramatizaram a história “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares, apresentando-se com vestuário e objetos decorativos trazidos de casa que, por sua vez, foram realizados pelos educandos. Num momento posterior, as crianças participantes dialogaram sobre a sua personagem da narrativa e os elementos decorativos que utilizaram no decorrer da peça:

“- Foi a mãe que fez o bico, o chapéu e as penas” M.;

- “A minha mãe fez tudo. O mais difícil foi fazer o nariz do boi, está sempre a cair” G.;

-“A minha mãe disse que eu estava um porquinho muito engraçado. Foi a mãe que fez, mas eu ajudei” T..

Comentário: As famílias das crianças participantes mostraram-se interessadas em produzir os objetos decorativos pertencentes à personagem do seu educando. A dramatização da história foi bem conseguida, em grande parte, pela envolvimento e participação dos encarregados de educação que, interessados no bem-estar e felicidade dos seus educandos, deram asas à sua imaginação, participando indiretamente na narrativa aludida. O teatro desenvolvido pelas crianças foi gravado, de forma a enviar e apresentar às famílias a atividade decorrida, podendo observar a interpretação da criança e realizar comentários sobre o que viu.



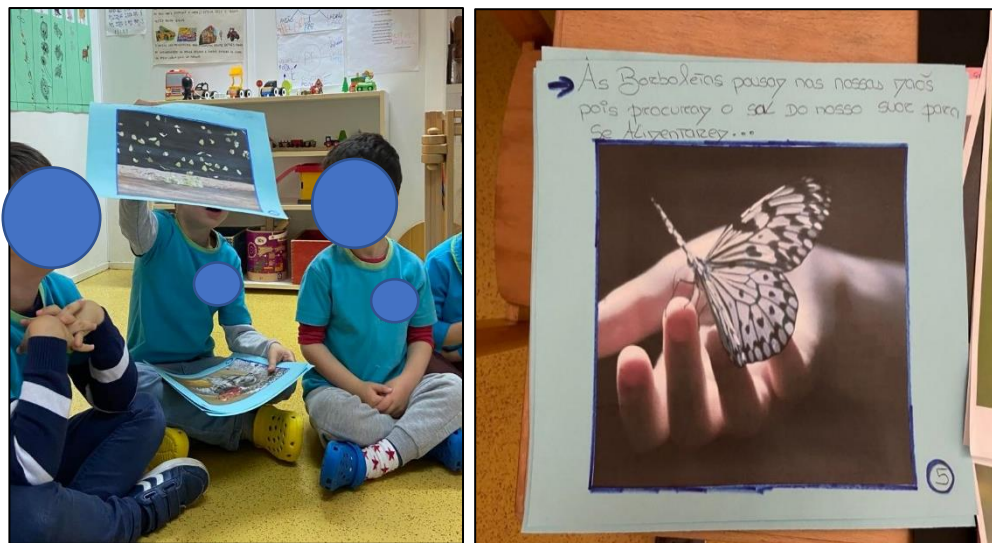
Nota de Campo 5 (NC)

05/05/2021

Registo: Durante a tarde, o T. partilhou com o grupo uma atividade desenvolvida por si e pela mãe, em ambiente familiar. No decorrer da partilha, o T. realizou um conjunto de afirmações sobre as suas descobertas relativamente à questão “O que comem as borboletas?”, de forma a dar resposta a uma das perguntas presentes no trabalho de projeto de sala “As Borboletas são delicadas”:

- “A mãe ajudou-me a descobrir o que comem as borboletas” T.;
- “Eu pesquisei no computador com a mãe, depois imprimimos as imagens, colamos as imagens neste papel e escrevemos aqui [apontando para as letras presentes na cartolina] para a A. ler porque eu ainda não sei ler” T.;
- “Eu descobri com a mãe que existem borboletas que comem lama, animais mortos, lágrimas, o suor dos animais e das pessoas e fruta podre” T..

Comentário: Através da partilha do T. foi possível compreender que as famílias participam e vivenciam, igualmente, os projetos de sala, contribuindo com pesquisas e registos fotográficos para dar resposta às questões elaboradas pelas crianças. Desta forma, as crianças conseguem dar continuidade ao trabalho desenvolvido, primeiramente, no jardim de infância em casa, adquirindo novos conhecimentos que são de grande importância para si e para o grupo, no qual as famílias são implicadas e têm acesso ao que está a ser feito em contexto de sala.



Nota de Campo 6 (NC)

07/05/2021

Registo: Numa manhã, o H. trouxe para a sala uma escultura feita por si e pela sua mãe com pasta de modelagem, em ambiente familiar, mostrando e explicando aos amigos o que fez , como fez e com quem fez:

- “Este é o Braquiossauro que é o meu preferido” H.;
- “Fiz com pasta de modelagem com a mãe” H.;
- “Fiz o pescoço, o corpo e tem quatro patas” H.;
- “A mãe ajudou-me em tudo, ela sabe fazer muita coisa” H.;
- “Eu e a mãe demoramos muito tempo a fazer o Braquiossauro” H..

Comentário:

O registo apresentado revelou que as famílias tentam, diariamente, corresponder aos interesses das crianças, mostrando-se preocupadas em dar continuidade e corpo aos mesmos. A partilha da construção do H. revelou que a criança pode e deve ser o principal agente responsável pela sua aprendizagem, realizando descobertas por si e com os outros. É de salientar que o seu trabalho foi exposto na sala, de forma a lembrar a criança e o grupo da atividade desenvolvida por si, com a sua mãe, podendo ser manuseada e explorada pelas crianças.



Nota de Campo 7 (NC)

18/05/2021

Registo: No momento de acolhimento, algumas crianças trouxeram materiais de desperdício para construir uma borboleta em tamanho tridimensional. No decorrer da partilha, as crianças refiram algumas informações desses objetos:

- “Eu trouxe tampas e rolhas que podemos colar nas asas da borboleta” C.;
- “Eu juntei muitas garrafas com os pais. Podemos construir o corpo da borboleta com as garrafas” S.;
- “ Eu tenho muitas caixas porque eu e a mamã fazemos reciclagem em casa” M.;
- “A nossa borboleta podia chamar-se Rainha-Alexandra porque vai ser enorme como ela” G.;
- “A mãe disse para eu trazer estas esponjas porque eu já não brinco com elas” L.;
- “Eu pesquisei com a mãe que o Bordalo usa muitos materiais que já não usamos” T..

Comentário: As famílias participaram na construção da borboleta tridimensional, selecionando alguns materiais de desperdício sugeridos pelas crianças e pela educadora na mensagem enviada através da plataforma *ChildDiary*. Percebeu-se que as famílias utilizam diferentes plataformas digitais para contactar a educadora, lendo e respondendo aos seus pedidos. A envolvência das famílias neste projeto revelou que valorizam os interesses e descobertas das crianças. As próprias crianças foram ouvidas pelas famílias e pelos adultos da sala, cujas sugestões de materiais e montagem/colagem dos mesmos na borboleta foram aceites. Também a educadora se mostrou atenta aos interesses das crianças, considerando que as famílias são competentes e devem participar no percurso educativo dos seus educandos, utilizando diferentes estratégias para que estas se envolvam.



Apêndice VIII– Registos de Observação

Registo de Incidente Crítico 1 (RIC1)

14/05/2021

Registo: Durante a tarde, a S. lembrou-se que tinha na mochila um trabalho que fez com sua mãe em casa. A S. indicou à estagiária onde estava o seu trabalho. Depois de o seu trabalho ter sido retirado da mochila, a estagiária reuniu as crianças para observarem, em grande grupo, a atividade desenvolvida pela S., que depois de mostrar que era uma borboleta que “voava” quando manuseada da forma correta, explicou como a fez e com quem fez:

-“A mamã explicou-me que as borboletas levantam e descem as asas para voar, elas batem as asas muito rápido” S.;

- “Aqui é que se faz o voo para cima, para baixo (segurando na borboleta com uma mão e puxando com a outra a parte inferior da borboleta para as suas asas mexerem)” S.;

Comentário: Verificou-se que é importante apreciar e valorizar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, em parceria com as famílias, uma vez que a S. se mostrou muito contente ao mostrar e abordar o que fez com a sua mãe em casa. A S. investigou com a mãe o voo das borboletas e, posteriormente, construiu uma borboleta para exemplificar como elas voam. Graças à sua atividade, desenvolvida no núcleo familiar, as crianças conseguiram encontrar respostas para as suas dúvidas em relação ao voo das borboletas.



Registo de Incidente Crítico 2 (RIC2)

27/05/2021

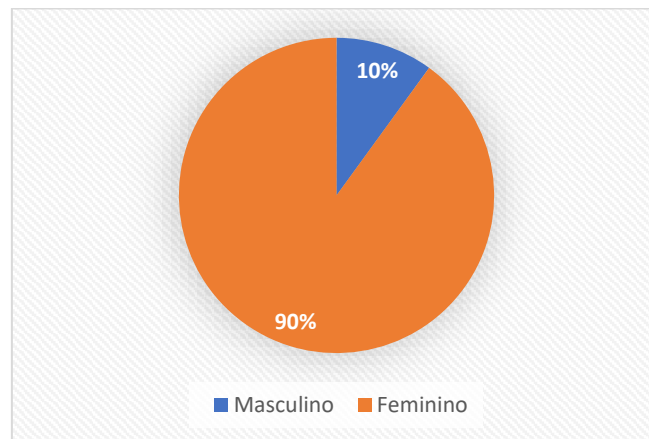
Registo: Na parte da manhã, a N. trouxe consigo um pires com imagens alusivas a algumas borboletas já abordadas em contexto de sala. Durante a partilha do seu objeto, a N. e a educadora trocaram algumas ideias:

- “Eu trouxe um prato que têm muitas borboletas” N.;
- “De quem é esse prato N.?” ED.A;
- “É meu. A mãe viu o prato na loja e comprou-o a pensar em mim porque a mãe sabe que eu gosto muito de borboletas” N.
- “Gostavas de representar o teu prato através do desenho, da pintura, da modelagem ou de outra forma? O que gostavas de fazer com o que trouxeste?” ED.A;
- “Eu gostava de desenhar e pintar as borboletas iguais à do prato” N.;
- “Boa! Vou dar-te um prato de cartão e alguns lápis de cor” ED.A.

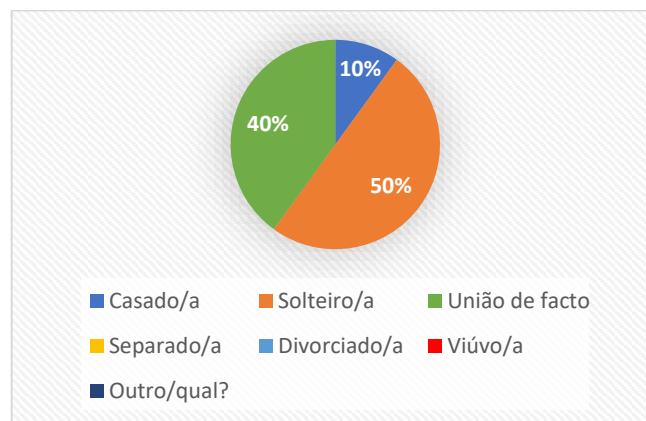
Comentário: Após observação e escuta do diálogo firmado entre a criança e a educadora percebeu-se que a criança tem voz e autonomia para escolher o que quer desenvolver e tomar decisões no decorrer desse processo. Verificou-se que as partilhas das famílias e as ideias das crianças são valorizadas e tidas em conta.



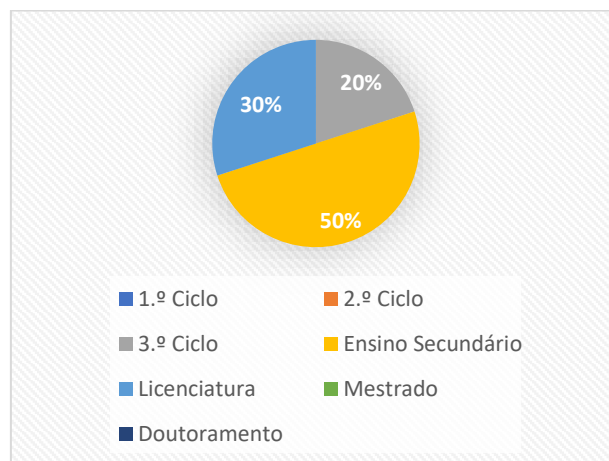
Apêndice IX– Gráfico 1. Gênero dos Inquiridos



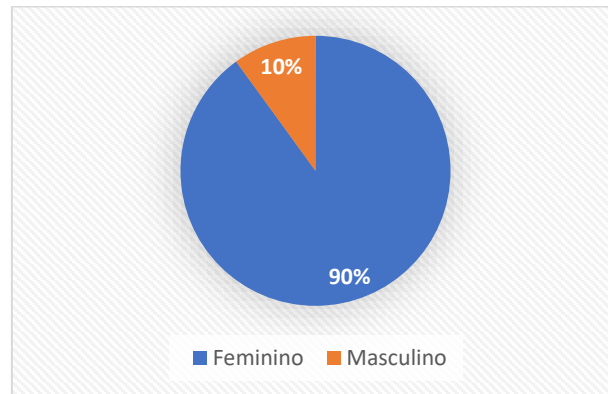
Apêndice X– Gráfico 2. Estado Civil dos Inquiridos



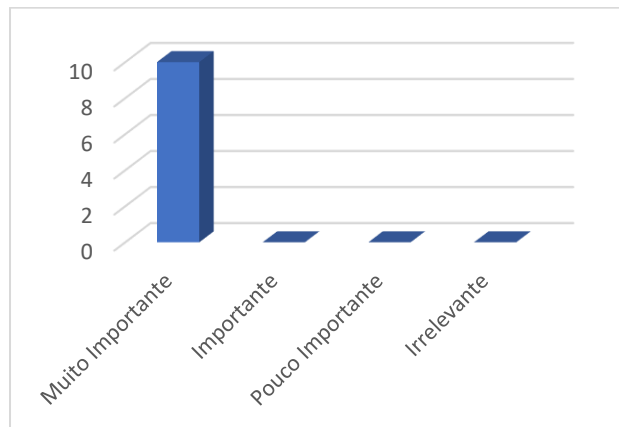
Apêndice XI– Gráfico 3. Habilitações Literárias dos Inquiridos



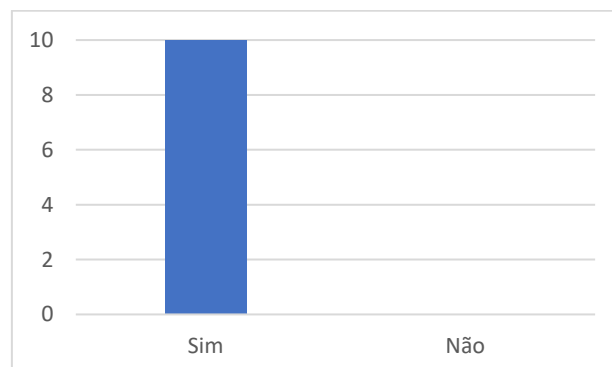
Apêndice XII– Gráfico 4. Gênero dos Educandos



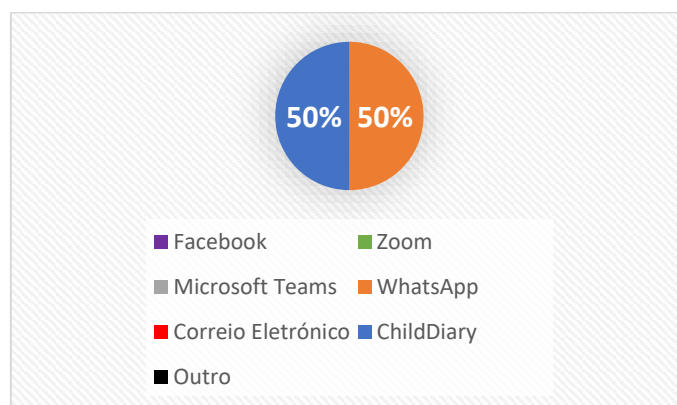
Apêndice XIII– Gráfico 5. Percepção dos EE face a Relação Escola-Criança-Famílias



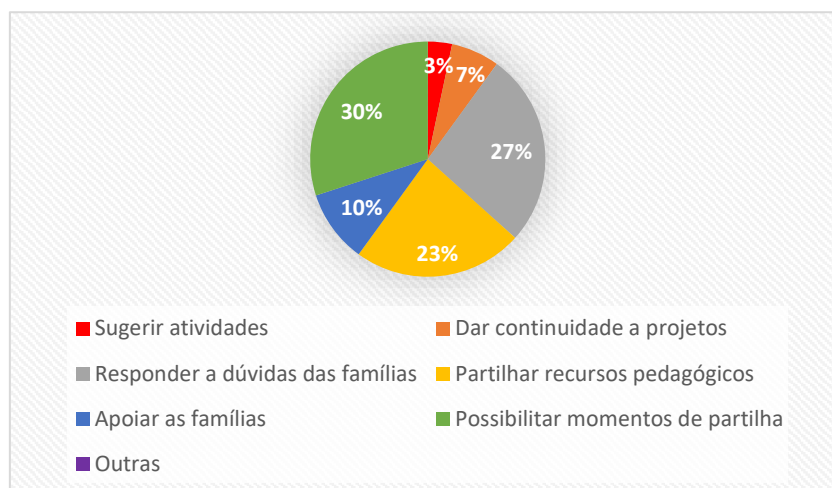
Apêndice XIV– Gráfico 6. Manutenção da Relação Escola-Criança-Famílias



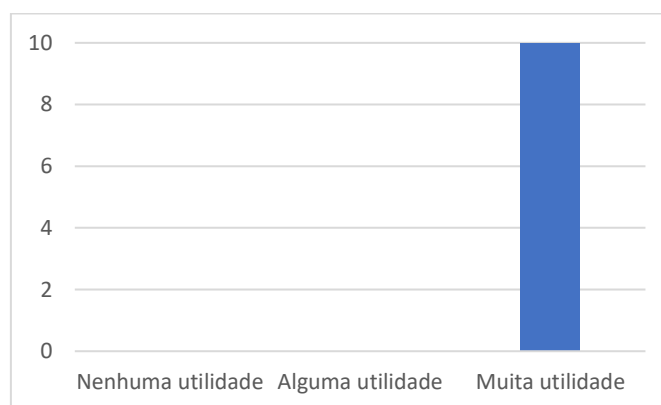
Apêndice XV– Gráfico 7. Plataformas Digitais utilizadas em período da Covid-19



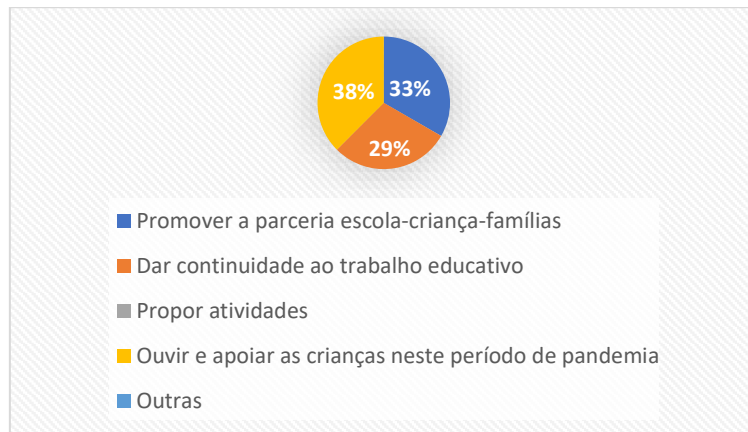
Apêndice XVI– Gráfico 8. Propósitos das Plataformas Digitais



Apêndice XVII– Gráfico 9. Utilidade das Plataformas Digitais



Apêndice XVIII– Gráfico 10. Intencionalidades das atividades, em período da Covid-19



ANEXOS

Anexo I– Resposta ao Inquérito por Questionário 1

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	
União de facto	X
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
				X		

4. Género do seu educando:

Masculino Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

A família e a escola constituem os principais pilares das crianças que, em equipa, devem promover o bem-estar e o seu desenvolvimento, pois só assim conseguiremos criar crianças felizes e com uma formação de qualidade.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Nas atividades em que era convidada a ir até à escola ler algum livro ou partilhar algum trabalho desenvolvido com a minha educanda.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa		X			
Por iniciativa da educadora					X

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Reuniões de avaliação.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
X				

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Porque acho importante que acha uma comunicação assídua entre mim e a educadora, isso faz com que consigamos arranjar soluções mais adaptadas para a minha educanda.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	X
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	
Partilhar recursos pedagógicos	
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Sinto que agora tenho uma maior ligação com a educadora, comunicamos de forma mais pormenorizada sobre a alimentação, a higiene e as atividades que foram realizadas.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Dadas as idades envolvidas e a situação pandémica atual, considero que a instituição tem feito de tudo para se adaptar. Não é fácil interagir com crianças tão pequenas por videochamada. Penso que a atitude da educadora e da própria instituição tem sido ajustadas e pertinentes.

Anexo II– Resposta ao Inquérito por Questionário 2

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	X
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
			X			

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Acho que a família e a escola são duas componentes importantes para a criança se sentir motivada para a aprendizagem e para crescer de forma saudável e alegre.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Em todas que eram necessários, fossem propostas pela educadora ou pela instituição.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa			X		
Por iniciativa da educadora					X

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Situações de alguma preocupação relativamente ao comportamento do meu educando e momentos de avaliação.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
	X			

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Porque sempre tive uma boa ligação com a educadora e não era por não conseguir estar presencialmente com a educadora que ia deixar de contactá-la ou de partilhar alguma informação importante sobre o meu filho.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	X
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Consgo falar mais abertamente com a educadora, não precisando de ir à instituição para o fazer.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Mesmo estando em período de pandemia, acho que era bom e necessário que, pelo menos, um dos pais pudesse interagir pessoalmente com os seus filhos em contexto escolar, nem que para isso os encarregados de educação tivessem de realizar testes rápidos à Covid.

Anexo III– Resposta ao Inquérito por Questionário 3

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	
União de facto	X
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
			X			

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Acho que é imprescindível que as famílias e a educadora comuniquem entre si para assegurarem que as crianças se sintam acompanhadas pelas duas durante as suas realizações pessoais.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Nas atividades propostas pela educadora, tais como a entrega de materiais ou de trabalhos importantes para a aprendizagem da minha filha e atividades festivas como o Dia da Mãe, do Pai, festas de Natal e outros dias especiais.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa			X		
Por iniciativa da educadora				X	

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Diversas razões, mas principalmente para preencher alguma documentação importante, para ajudar na realização das atividades propostas pela educadora e também para ter conhecimento do crescimento e desenvolvimento da minha filha.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
	X			

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Continuar a ter uma relação de amizade e confiança com a educadora para a minha filha continuar a ter o melhor de nós.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais

Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	

Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

A partilha de informações específicas da rotina diária, a partilha de situações e fotografias da minha filha em momentos de aprendizagem e a partilha de dúvidas.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Neste momento, acho que tanto a educadora como a instituição estão a fazer o melhor que podem para dar continuidade a esta relação que é tão importante. Estou muito feliz com as decisões e atividades que têm sido feitas. Acho que há muito amor e afeto envolvido, todos têm contribuído para tudo correr.

Anexo IV– Resposta ao Inquérito por Questionário 4

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	
União de facto	X
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
			X			

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Tanto a família como a escola são importantes para o crescimento das crianças, sem a sua ligação não seria possível às crianças realizarem experiências magníficas.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Sempre participei em tudo o que me era proposto, gosto bastante de estar incluída e informada sobre as aprendizagens da minha da minha filha.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa					X
Por iniciativa da educadora					X

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

As mesmas de agora. Ter conhecimento do percurso educativo da minha filha, das aprendizagens que ela fez e o que precisa de ser melhorado em casa e na escola e também para preencher algum documento importante.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
X				

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Esse aspeto nunca mudou porque achamos sempre importante continuar a comunicar para dar alguma informação importante e para, em conjunto, serem realizadas algumas tarefas.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Temos a possibilidade de contactar diariamente com a educadora. Através da plataforma consigo ver as atividades que foram realizadas durante a semana e acho que também é uma oportunidade de criamos uma relação mais próxima entre pais e a educadora, tudo pelo bem-estar das crianças.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Acho que devíamos manter a utilização das plataformas digitais em período da Covid-19 e depois, quando tudo voltar ao normal, porque permite-nos contactar com a educadora e ter partilhas muito giras.

Anexo V– Resposta ao Inquérito por Questionário 5

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	
União de facto	X
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
				X		

4. Género do seu educando:

Masculino Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Se as famílias e a educadora dialogarem, diariamente, sobre os interesses e necessidades das crianças, mais facilmente elas conseguirão crescer e desenvolver-se positivamente.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Festividades e dias especiais como o dia da Mãe e do Pai.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa			X		
Por iniciativa da educadora					X

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Partilhar as minhas preocupações e receios acerca da minha filha e perceber as aprendizagens que fez até à data.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
	X			

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Senti sempre necessidade de falar com a educadora sobre as minhas preocupações e também para lhe mostrar o crescimento da minha filha.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	X
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.2. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Possibilita uma maior facilidade de contacto com a educadora em caso de situações de emergência e também nos dá a possibilidade de observarmos, de forma não presencial, as atividades que a minha educanda tem vindo a realizar.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Parece-me importante continuarmos a utilizar as plataformas digitais porque mesmo à distância consigo ter acesso a múltiplas informações sobre a minha filha.

Anexo VI– Resposta ao Inquérito por Questionário 6

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	X
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
		X				

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Com o apoio das famílias, a educadora consegue compreender melhor as crianças e com as suas informações diárias, nós conseguimos saber o trabalho que está a ser feito pelas nossas crianças na creche.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

No dia da Mãe, nas festinhas da escola como o Natal e outras festividades ou atividades que fossem do agrado da educadora e do meu filho.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa			X		
Por iniciativa da educadora			X		

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Normalmente para tentar perceber as dificuldades, as melhorias do meu filho e o que tem feito na creche.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
X				

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Continuar a apoiar-nos como sempre fizemos porque o meu filho precisa de nós para ter uma melhor aprendizagem.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim Não

18.1. Especifique:

Consigo falar com a educadora em tempo imediato, permitindo-me dar ou receber informações importantes para aquele momento.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Não tenho sugestões porque o funcionamento e a postura da educadora perante esta situação tem sido excelentes.

Anexo VII– Resposta ao Inquérito por Questionário 7

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	X
Solteiro/a	
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
			X			

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Acho que as crianças necessitam do apoio conjunto das famílias e da educadora. Quanto melhor for a relação escola-criança-famílias, melhor será a aprendizagem das crianças.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Nas atividades propostas pela educadora para realizar em casa com a minha filha como realizar uma pintura com ela ou ajudá-la a colar algum material para um projeto da sala.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa			X		
Por iniciativa da educadora			X		

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Situações de interesse da minha parte ou da parte da educadora, para conseguir perceber como está o meu filho na creche e como o posso ajudar nesta fase de crescimento.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
X				

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Manter a relação escola-criança-famílias para que as crianças se sintam felizes conosco e com a educadora e com vontade de aprender mais.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Estamos mais informados sobre as atividades que são feitas pelos nossos educandos e conseguimos tirar dúvidas sobre alguns acontecimentos que acontecem na creche ou em casa.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Seria interessante para os pais ver alguns dos trabalhos feitos pelas crianças ao longo da semana no exterior da escola, acho que era uma forma de vermos pessoalmente o que fazem na creche.

Anexo VIII– Resposta ao Inquérito por Questionário 8

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	X
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
		X				

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Não é possível que a criança cresça bem se o educador e a família não comunicarem entre si.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Nas festinhas da escola.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa				X	
Por iniciativa da educadora				X	

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Maioritariamente reuniões de pais e momentos de avaliação para saber um pouco mais sobre o percurso escolar da minha filha.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
X				

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Manter uma relação/comunicação com a educadora.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais

Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

A plataforma ChildDiary permite-me ter uma maior perceção da rotina e das atividades e aprendizagens que a minha educanda fez durante a manhã e a tarde na creche.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Nenhuma, estou muito contente com o trabalho que está a ser feito para envolver os pais na vida escolar das crianças.

Anexo IX– Resposta ao Inquérito por Questionário 9

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	X
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
			X			

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

Devemos estar em permanente contacto para nos ajudarmos mutuamente no processo de crescimento dos nossos filhos.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Nas festas da escola ou em algumas atividades dirigidas pela educadora.

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa		X			
Por iniciativa da educadora				X	

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Reuniões de pais ou alguma preocupação da minha parte.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
	X			

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Continuar a comunicar e a apoiar-nos para o bem-estar da minha educanda.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais

Conjuntos, com outras famílias

15. Que meios tecnológicos tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	X
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	X
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Acho vantajoso, visto que em tempos de pandemia não podemos contactar diretamente com a educadora nem os dirigirmos até ao interior da creche. Estas ferramentas digitais vieram salvaguardar a relação próxima que queremos manter em função do crescimento positivo das crianças.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

De momento não tenho qualquer sugestão a fazer, só tenho a agradecer pelo apoio e segurança que a educadora tem transparecido para garantir esta relação tão importante para nós e as crianças.

Anexo X– Resposta ao Inquérito por Questionário 10

A. Dados de identificação das famílias

Assinale, por favor, a resposta adequada.

1. Género

Masculino

Feminino

2. Estado civil

Casado/a	
Solteiro/a	X
União de facto	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viúvo/a	
Outro/qual?	

3. Habilitações literárias:

1.º Ciclo (4.º ano)	2.º Ciclo (6.º ano)	3.º Ciclo (9.º ano)	Ensino Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
				X		

4. Género do seu educando:

Masculino

Feminino

B. Importância da Relação Escola-Criança-Famílias

5. Reconhece a designação de Relação Escola-Criança-Famílias?

Sim

Não

6. No seu entender, a Relação Escola-Criança-Famílias é:

Muito Importante	X
Importante	
Pouco Importante	
Irrelevante	

6.1. Justifique a sua resposta.

As famílias e a escola devem ser conscientes de que as crianças são a principal preocupação e centro desta parceria. Por essa razão, estas duas dimensões devem fazer de tudo para promoverem o desenvolvimento íntegro das crianças.

7. Como caracteriza a relação que tem com a escola do seu educando?

Muito Boa	Boa	Má	Muito Má	Inexistente
X				

C. Relação Escola-Criança-Famílias, antes do período de confinamento

8. No período antes do confinamento tinha por hábito deslocar-se à creche do seu educando?

Sim

Não

9. Em que atividades costumava participar?

Em algumas atividades desenvolvidas em casa, por minha iniciativa ou por parte da educadora, tais como a partilha de uma fotografia em ambiente familiar, uma história, algum objeto específico e trabalhos de construção e pintura conjunta

10. As situações de envolvimento parental aconteciam:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Bastantes vezes	Sempre
Por sua iniciativa		X			
Por iniciativa da educadora				X	

11. Quais as razões que o/a levava a reunir com a educadora do seu filho?

Reuniões de pais.

12. Com que frequência era efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Anualmente
	X			

D. Relação Escola-Criança-Famílias, em situação da pandemia Covid-19

13. Desde o encerramento da escola até à abertura manteve uma relação/comunicação com a educadora do seu educando?

Sim

Não

13.1. Se sim, quais os motivos?

Manter a comunicação e a parceria com a educadora, uma vez que é importante que as crianças se sintam protegidas e acariciadas por nós e isso só será possível se tivermos uma boa relação que nos ajude no seu crescimento.

14. Essa comunicação com a educadora foi/é realizada através de encontros:

Individuais Conjuntos, com outras famílias

15. Que meio tecnológico tem utilizado para comunicar com a educadora do seu educando? (pode escolher mais que uma opção).

Facebook	Zoom	Microsoft Teams	WhatsApp	Correio Eletrónico	ChildDiary	Outro
			X		X	

15.1. Se escolheu “Outro”, especifique: _____

16. Com que propósitos são utilizados esses meios? (pode escolher mais que uma opção).

Sugerir atividades para as crianças realizarem em parceria com o jardim de infância	
Dar continuidade a projetos desenvolvidos pela criança	
Responder a dúvidas das famílias quanto ao percurso educativo do educando	X
Partilhar recursos pedagógicos	X
Apoiar as famílias na resolução de problemas ou dificuldades pessoais	X
Possibilitar momentos de partilha do que o educador e/ou as famílias têm feito com a criança	X
Outras	

16.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

17. De acordo com o que assinalou anteriormente, indique o grau de utilidade desses meios relativamente à promoção da relação escola-criança-famílias:

Nenhuma utilidade	Alguma utilidade	Muita utilidade
		X

18. Identifica alguma vantagem relativamente à nova forma de se relacionar com a educadora?

Sim

Não

18.1. Especifique:

Consigo presenciar, através do envio de fotografias ou da partilha de informações na ChildDiary, alguns momentos de aprendizagem feitos pela minha educanda.

19. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nestas interações com a educadora do seu educando?

Sim

Não

19.1. Se sim, que dificuldades e/ou constrangimentos sente?

20. Na sua opinião, as famílias têm a possibilidade de serem escutadas e darem sugestões?

Sim

Não

21. Que intencionalidade tem estado implícita às atividades desenvolvidas com as crianças? (pode escolher mais que uma opção).

Promover a parceria escola-criança-famílias	X
Dar continuidade ao trabalho educativo que estava/está a ser desenvolvido no jardim de infância	X
Propor atividades que respondam às diferentes experiências-chave	
Ouvir e apoiar as crianças neste período de pandemia, de forma que se sintam apoiadas pela educadora e respetiva família	X
Outras	

21.1. Se escolheu “Outras”, especifique: _____

22. Que sugestões daria para melhorar a relação Escola-Criança-Famílias, em situação de pandemia?

Acho que devia haver mais encontros individuais e em grupo por videochamada para promover a interação com a educadora e com os outros pais e também para dialogarmos sobre algumas situações que nos incomodam ou para tomarmos alguma decisão em conjunto.