



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Relação Escola-Família: Entre perceções
e estratégias em tempo de pandemia

Ana Margarida Tomé Martins Coutinho Duarte

Nº 27206

Orientador do relatório:

Prof. Doutora Mónica Pereira

Relatório da Prática Supervisionada submetido como requisito parcial para a obtenção do grau
de: MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2021



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**Relação Escola-Família: Entre perceções
e estratégias em tempo de pandemia**

Ana Margarida Tomé Martins Coutinho Duarte

Nº 27206

Orientador do relatório:

Prof. Doutora Mónica Pereira

Relatório da Prática Supervisionada submetido como requisito parcial para a obtenção do grau
de: MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2021

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizado sob a orientação de Prof. Doutora
Mónica Pereira, apresentado no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção de grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º
9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª
série, n.º 165 de 28 de agosto de 2017.

i. Agradecimentos

É com muito orgulho que posso afirmar que cheguei ao fim da minha formação como Educadora de Infância. Durante os cinco anos de formação ultrapassei muitos obstáculos, muitos deles os mais difíceis da minha vida, mas mesmo assim consegui seguir em frente e ter força para terminar o curso e seguir o meu sonho.

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso académico, família, namorado, amigos(as), professores e educadores cooperantes, pois sem eles também não seria possível chegar onde cheguei, principalmente nestes dois anos do mestrado.

ii. Resumo

O seguinte relatório foi construído de acordo com as vivências decorridas no percurso de estágio, tendo em vista a temática Educação e Família, mais especificamente em tempos de pandemia.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) e, Sousa e Sarmiento (2010) as famílias são os primeiros educadores das crianças, tendo desta forma o direito de participar, escolher e conhecer a resposta educativa que desejam para estas, pois o sucesso na educação das crianças está diretamente interligado com a relação escola-família desempenham em colaboração. Neste sentido, Epstein (1992; 2013) criou uma teoria de participação de cariz sociológica onde expões seis tipologias de envolvimento e práticas, com vista nas interações entre escola, família e comunidade. Brito et al. (2020, p.4), face à nova realidade provocada pela Covid-19, afirma que a ação dos profissionais de educação de infância junto das famílias é fundamental, pois estes são “(...)parte integrante do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.”

Com base na temática investigada, o relatório tem como objetivo compreender as alterações que surgiram na relação escola-família face à situação pandémica Covid-19, tendo assim as seguintes questões de partida:

- Que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?
- Quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?

Na investigação com carácter qualitativo utilizei como técnicas de recolha de dados a observação, recorrendo a notas de observação presentes no diário de bordo da prática supervisionada e realizei questionários à educadora cooperante e familiares das crianças do grupo que segui no período de estágio.

Em suma, este estudo permitiu-me identificar que existem alterações na relação escola-família devido ao aparecimento da pandemia Covid-19, principalmente a nível de comunicação que passou a ser maioritariamente online através da utilização de plataformas digitais, e a nível da participação, que teve de ser readaptada devido ao facto de a DGS e Ministério de Educação declararem que as famílias não podem entrar nas instituições como medida de mitigação do vírus.

Palavras-Chave: Educação de Infância, Relação Escola-Família, Relação Escola-Família em contexto de pandemia.

iii. Abstract

The following report was constructed according to the experiences that took place in the internship course, in view of the theme Education and Family, more specifically in times of pandemic.

According to Silva, Marques, Mata and Rosa (2016) and Sousa and Sarmento (2010) families are the first educators of children, thus having the right to participate, choose and know the educational response they want for them, because success in children's education is directly intertwined with the school-family relationship they play in collaboration. In this sense, Epstein (1992; 2013) created a theory of sociological participation where he exposes six types of involvement and practices, with a view to the interactions between school, family and community. Brito et al. (2020, p.4), given the new reality provoked by Covid-19, states that the action of childhood education professionals with families is fundamental, because they are "(...) the well-being, development and learning of children."

Based on the theme investigated, the report aims to understand the changes that have arisen in the school-family relationship in relation to the covid-19 situation, thus having the following starting questions:

- What changes/adaptations to the situation by Covid-19 originated in the school-family relationship?
- What effects - positive and negative - that families and professionals identify in their relationship?

In the qualitative research I used as data collection techniques the observation, using observation notes present in the logbook of supervised practice and conducted questionnaires to the cooperative educator and family members of the children of the group I followed in the internship period.

In a nutshell, this study allowed me to identify that there are changes in the school-family relationship due to the appearance of the Covid-19 pandemic, mainly at the level of communication that has become mostly online through the use of digital platforms, and in terms of participation, which had to be readapted due to the fact that the DGS and Ministry of

Education declare that families cannot enter the institutions as a measure of mitigation of the virus.

Keywords: Childhood Education, School-Family Relationship, School-Family Relationship in pandemic context.

iv. Índice

1. Introdução.....	1
1. Capítulo I – contexto e problemática.....	2
1.1. Caracterização do contexto	2
1.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	4
1.3. Caracterização do ambiente educativo de sala	4
2. Capítulo II – Enquadramento teórico	5
2.1. Relação Escola-família.....	5
2.2. A participação da família na escola.....	11
2.3. A comunicação entre escola-família	13
2.4. O papel da escola/educadores na relação escola-família:.....	14
2.5. O papel das famílias na relação escola-família	16
2.6. Relação Escola-família em tempos de pandemia	16
2.7. Repercussões no seio familiar:	19
3. Capítulo III – Opções metodológicas.....	22
3.1. Técnicas e instrumentos para recolha de dados.....	23
3.2. Participantes	25
3.3. Análise de conteúdo	25
4. Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada.....	26
4.1. A percepção das famílias e da educadora acerca da relação escola-família: O que é a relação escola-família.	26
4.2. Papel das famílias.....	27
4.3. Benefícios da relação escola-família	28
4.3.1. Famílias	28
4.3.2. Crianças.....	29
4.3.3. Educadora.....	30
4.4. Obstáculos que surgem na colaboração entre escola-família	30
4.5. Conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias antes da pandemia Covid-19	32
4.6. Conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias durante a pandemia Covid-19, bem como as alterações que se fizeram sentir neste período	35
4.6.1. Participação	35
4.6.2. Comunicação	37

4.6.3. Envolvimento Parental	38
5. Capítulo V – Considerações finais	40
6. Referências bibliográficas.....	44
7. Anexos	47

v. Índice de figuras

Fig. 1 - Resposta à pergunta: “A escola dá formação às famílias para estas darem apoio às crianças em casa?” 34

1. Introdução

O presente Relatório da Prática Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

O tema do relatório final – relação escola-família - emerge do meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre a Educação e Família, partindo do princípio de que as famílias são consideradas como as principais responsáveis pela educação das crianças e a relação escola-família é considerada um direito dos pais a “conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29). Assim, sabe-se que as famílias podem auxiliar os profissionais de educação na tarefa de instruir as crianças e sabe-se que o sucesso educativo das crianças está diretamente interligado com a relação que a escola-família desempenham em colaboração (Pimentel, citado por Sá, s.d.; Sousa e Sarmiento, 2010). Aliado a este interesse a situação pandémica por Covid-19 originou interesse por identificar e compreender a relação escola-família numa circunstância de vida tão particular e exigente para os profissionais de educação de infância e para as famílias.

Neste sentido, o estudo tem como objetivo compreender o que a pandemia veio afetar na relação escola-família, colocando assim as seguintes questões de partida:

- Que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?
- Quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?

Relativamente à estrutura de organização do RPES, este encontra-se organizado em cinco capítulos. No capítulo I, irei apresentar o contexto e a problemática, onde está presente as principais características da instituição onde decorreu o estágio e os objetivos e questões de investigação do estudo.

O capítulo II é composto pelo enquadramento teórico, onde foram explorados os conceitos mais importantes do tema investigado, nomeadamente: i) a relação escola-família: benefícios da relação escola-família face à comunidade; benefícios da relação escola-família face aos profissionais; benefícios da relação escola-família face às crianças; benefícios da relação escola-família face às famílias; obstáculos que surgem na colaboração entre escola-família e estratégias que auxiliam no combate dos obstáculos que surgem na colaboração entre escola-

família; ii) a participação da família na escola; iii) a comunicação entre escola-família; iv) o papel da escola/família na relação escola-família; v) o papel das famílias na relação escola-família; vi) relação escola-família em tempos de pandemia; vii) repercussões no seio familiar.

No capítulo III, que representa as opções metodológicas, irei apresentar: a tipologia do estudo utilizado neste RPES e as suas características; as técnicas e instrumentos utilizados para recolher os dados: observação e questionário bem como as suas características; os participantes e a análise de conteúdo.

De seguida, no capítulo IV, irei apresentar a análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada, onde fiz uma triangulação dos dados recolhidos bem como analisei-os face aos autores de referência presentes no enquadramento teórico. Este capítulo está organizado em categorias de análise com o intuito de expor a informação de uma forma mais clara: i) a percepção das famílias e da educadora acerca da relação escola-família: O que é a relação escola-família; ii) conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias antes da pandemia Covid-19; iii) conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias durante a pandemia Covid-19, bem como as alterações que se fizeram sentir neste período.

Por fim, o capítulo V, apresenta as considerações finais, onde está presente um resumo do estudo, a resposta às questões de investigação apresentadas na problemática, as fragilidades que foram surgindo ao longo do estudo bem como a possível continuidade do mesmo no futuro.

1. Capítulo I – contexto e problemática

1.1. Caracterização do contexto

Zona geográfica

A instituição localiza-se no concelho de Sintra, pertencente ao distrito e Área Metropolitana de Lisboa, abrangendo uma área de 319, 23 km² e, segundo a Organização das Nações Unidas em 2015, residem nesta área 381 728 habitantes. Caracteriza-se por uma zona de espaço urbano, que integra vários serviços de apoio como comércio, restauração, escolas, espaços de lazer, infraestruturas desportivas e de segurança pública, clínicas médicas, farmácias e outros serviços complementares de forma a obter uma vivência equilibrada (<https://cm-sintra.pt/>).

Organização do estabelecimento educativo

A instituição é de cariz privado, situada num condomínio de luxo, sendo que o grupo de crianças, as famílias e a população envolvente possui um poder socioeconómico médio-alto.

A sua oferta educativa é dos 0 aos 10 anos de idade, integrando as valências de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como base curricular o Movimento Escola Moderna e o currículo Cambridge University, desenvolvendo assim um currículo de aprendizagem ativa com os seguintes objetivos:

- A valorização de uma aprendizagem centrada nas competências efetivas dos alunos e na sua capacidade de exercer influência no contexto;
- Oportunidade de desenvolver as múltiplas inteligências e competências cognitivas enquanto se valoriza a criatividade e o talento;
- Dinamização das atividades artísticas, musicais, teatrais e de expressão plástica, sempre aliadas a um exigente currículo académico;
- Convite à investigação e ao questionamento da funcionalidade do que lhes é lecionado;
- Desenvolvimento de inteligência social da criança, promovendo a iniciativa e autonomia, sentido crítico e estético, e regras sociais que regulam e valorizam o relacionamento com o outro e com o próprio;
- Valorização da amplitude do currículo, cobrindo diversas áreas do saber, e da profundidade do currículo, exigindo um domínio eficaz das matérias.

Para além disso, dão prioridade a uma abordagem educacional onde as crianças possam contactar diretamente com a natureza, através de um projeto intitulado de “Forest School”. Outras ofertas educativas a que todos os alunos têm acesso de forma a potenciar o seu desenvolvimento curricular e aprendizagens, estão divididas em dois âmbitos distintos, o primeiro integra atividades lúdicas e educacionais como a expressão musical, expressão teatral, expressão físico-motora, língua inglesa, expressão plástica e trabalhos de projeto, o segundo integra o apoio das crianças e famílias, através do gabinete de psicologia.

1.2. Organização do ambiente educativo da sala

Número de crianças e idades

A sala azul é composta por 13 crianças, 8 crianças do sexo masculino e 5 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo o seu ano de nascimento o ano de 2015, à excepção de uma criança que nasceu no ano de 2014 que vai fazer 7 anos em 2021.

Adultos

A sala azul funciona em horário diurno e semanal e estão sempre presentes dois adultos, mais especificamente uma Educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa. Existem ainda mais adultos em que as crianças estão em contacto, a professora de Música, a professora de Expressão Motora, a professora de Inglês e terapeutas/psicólogos no caso das crianças que têm este acompanhamento.

1.3. Caracterização do ambiente educativo de sala

Organização das rotinas

A rotina das crianças inicia entre as 08h00 e as 09h00, que é destinado ao tempo de acolhimento. Este tempo é destinado ao tempo de brincadeiras livres e quando as famílias entregam as crianças à educadora.

Entre as 09h00 e as 12h45, inicia-se o tempo letivo da parte da manhã, onde ocorrem as atividades planeadas pela educadora, brincadeiras livres e outras atividades curriculares lecionadas por outros professores como Inglês, Dramática, Educação Motora e Música.

Entre as 12h45 e as 14h00, as crianças têm o tempo de almoço e brincadeira livre no exterior. A parte da tarde inicia-se às 14h00 até às 16h00, onde fazem novamente atividades planeadas pela educadora, brincadeiras livres, outras atividades curriculares e atividades extracurriculares como Natação, Karaté, Ballet e Futebol.

Por fim, das 16h00 às 18h30, destina-se ao tempo de saída, semelhante ao tempo do acolhimento.

1.4. Apresentação da Problemática

O ponto de partida da investigação em torno da relação escola-família ocorreu nas aulas de Educação e Família – UC opcional -, muito particularmente por ter tomado consciência da relação de sintonia e colaboração que será importante existir entre a família e a escola (Barradas, 2012; Diogo, 1998).

A ação dos profissionais e das famílias, influência todos os intervenientes, incluindo as crianças e as suas aprendizagens. Como referem as autoras, é nesta relação que se constrói o papel das famílias como coeducadores das crianças de forma que consigam construir um ambiente educativo que vá ao encontro das necessidades e expectativas educativas das famílias, incentivar a sua participação, ouvir as suas sugestões e opiniões, bem como adaptar as suas participações dependendo da realidade familiar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Neste sentido, e tendo em conta a situação pandémica por Covid-19 que, quando realizei o estágio, se impôs no contexto socioeducativo, intenciono assim identificar as alterações/adaptações sentidas na relação escola-família e compreender os efeitos na equipa educativa, crianças e famílias.

Como questões de partida para a realização do meu estudo apresento as seguintes:

- Que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?
- Quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?

2. Capítulo II – Enquadramento teórico

2.1. Relação Escola-família

. Como referem Sá (s.d.) e Sousa e Sarmiento (2010), até à década de setenta a intervenção dos pais na escola era impensável, sendo que esta terminava à porta das instituições escolares. A partir do séc. XX a visão da relação entre escola-família começa a modificar, sendo que foi a partir desta mudança que se passou a ver a colaboração entre a família e os profissionais de educação como uma mais-valia, como “(...) 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).

Atualmente as famílias são entendidas como as principais responsáveis pela educação das crianças e a relação escola-família é considerada um direito dos pais a “conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva, et al., 2016, p.29). Neste sentido, Marujo, Neto e Perloiro (citados por Sousa & Sarmiento, 2010, p.148) indicam que “para além de um direito, o envolvimento dos pais na educação escolar é uma responsabilidade e um valor” a ser assegurado e salvaguardado pelos profissionais. (Marujo, Neto e Perloiro citados por Sousa & Sarmiento, 2010, p.148). Neste seguimento, Guilherme Pimentel (citado por Sá, s.d.) afirma que as famílias têm o papel de auxiliar os profissionais de educação na tarefa de instrução das crianças pois serão o futuro.

Na construção da relação com as famílias, os educadores deverão ter em conta que a criança é o centro e que as famílias são coeducadores. Deste modo, através das famílias o educador terá a oportunidade de conhecer melhor as necessidades das crianças e as expetativas das famílias e adaptar assim as suas estratégias pedagógicas (Morgado, s.d.).

Segundo Asseiro (s.d.) “É uma verdade inquestionável, que são os pais os primeiros educadores dos seus filhos, são os pais que têm a liberdade de escolha da Escola e do projeto educativo para os seus descendentes.” (p.87).

Para criar oportunidades de participação diferenciadas será importante o educador criar estratégias adequadas e adaptadas a cada contexto familiar, assim será importante considerar convites para: visitar e consultar a documentação sobre os processos de aprendizagem dos seus filhos, reuniões individuais e em grupo, conversas informais com os educadores, participar em associações de pais e no desenvolvimento de projetos educativos (Sá, s.d.; Silva et al., 2016).

Sousa e Sarmiento (2010) afirmam que o sucesso educativo das crianças está diretamente interligado com a relação que a escola-família desempenham em colaboração. Desta forma, a representação que as famílias têm da escola dependem da representação que têm para cada uma delas, é por isso fundamental que seja promovida a colaboração entre ambas as partes com o intuito de melhorar a vida não só da escola, mas também das famílias, tendo assim um maior impacto positivo na integração, motivação e no seu desempenho.

Silva et al. (2016), Silva e Martins (2002), Sousa e Sarmento (2010) e Zenhas (2011) definem vários benefícios face à relação-escola família, diferenciando-os para a comunidade, profissionais, crianças e famílias.

Benefícios da relação escola-família face à comunidade

A comunidade vê-se mais valorizada no sentido de que a colaboração com a escola faz com que exista uma construção da sua identidade. Para além disso, esta colaboração permite que exista uma melhor comunicação e participação face à cultura de cidadania e de construção democrática dos cidadãos, não só a nível representativo, mas também participativo. A comunidade face ao desenvolvimento de valores de igualdade e cidadania, melhora também no que respeita às opções que dispõe para as famílias e instituições, dando um apoio mais diversificado e de qualidade (Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmento, 2010; Zenhas, 2011).

Benefícios da relação escola-família face aos profissionais

É através deste envolvimento entre escola-família que existe um reforço da satisfação dos profissionais de educação, sendo que vêm valorizado o seu trabalho e as crianças conseguem ter aproveitamento da sua ação. Os educadores contam com o envolvimento das famílias têm uma atitude mais positiva, acabando por ter uma ação mais adequada e significativa para as crianças, pois conhecê-las melhor. Para além disso vê o seu trabalho mais facilitado, contribuindo para um aumento da sua satisfação. Epstein (citado por Silva & Martins, 2002) afirma também que as parcerias entre escola-família contribuem para um melhoramento no clima escolar, no suporte às famílias, aumentando as suas competências, criando um vínculo de relação mais forte entre escola-família auxiliando os profissionais de educação na sua ação pedagógica (Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmento, 2010; Zenhas, 2011).

Benefícios da relação escola-família face às crianças

Silva (citado por Sousa & Sarmento, 2010) afirmam que “quanto mais estreita for a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens.” (p.149). A criança, através do envolvimento parental sente-se mais motivada, passando a ter um ponto de vista mais positivo perante a escola e à sua aprendizagem. Através deste pensamento positivo, nasce um melhor aproveitamento e potencial da criança, pois eleva a sua motivação e autoestima, principalmente para as crianças com maior risco de abandono escolar. Melhoramento de atitudes para o sucesso escolar como a assiduidade, bom comportamento, empenho nas tarefas

realizadas na escola. Este provém do reconhecimento das famílias e da comunidade no percurso académico das crianças.

Morgado (s.d.) afirma que

“Do ponto de vista da criança ou jovem é também importante a sua percepção de que os pais se interessam pela sua actividade, contactando com a escola regularmente e não só quando algo corre menos bem. De facto, pode ser relevante para a criança ou jovem, em termos de motivação e sucesso, o interesse demonstrado pelos pais em perceber o que se passa na escola relativamente a trabalhos e actividades, interesses e sentimentos, incidentes do quotidiano, etc.”
(p.96)

Benefícios da relação escola-família face às famílias

As famílias sentem-se também valorizadas, pois veem que a sua participação e envolvimento contribui para o aproveitamento académico dos seus filhos passando a ter uma participação cada vez mais ativa. Para além disso, passam a motivar e a valorizar a criança face ao seu papel como estudante e desenvolvem competências e conhecimentos de forma a serem co educadores (Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmiento, 2010; Zenhas, 2011).

Obstáculos que surgem na colaboração entre escola-família

Contudo, sobre o envolvimento parental, Asseiro (s.d.), Sá (s.d.), Coleman, Collinge e Tabin citados por Silva e Martins (2002), Sousa e Sarmiento (2010) e Zenhas (2011) definem diversos obstáculos:

- Falta de interesse dos pais pela educação dos filhos (Sá, s.d);
- As famílias não cumprem o seu papel como cooperadores, não fazem visitas às instituições aquando dos profissionais os convocam para reuniões, mostrando apenas interesse no produto final das crianças no final de cada período escolar (Asseiro, s.d.; Sá, s.d.);
- As famílias focam-se no poder político de que cabe aos profissionais de educação terem a preocupação de instrução das crianças, descartando a sua participação na mesma (Sá, s.d; Zenhas, 2011);

- As atitudes dos pais são manipuladas dependendo da sua percepção face à colaboração que têm com o educador (Coleman, Collinge & Tabin citados por Silva & Martins, 2002);
- “O desconhecimento e a falta de informação sobre a multiplicidade cultural poderão levar ao agravamento da clivagem social. Ou seja, fomentar exclusões sociais sobre a forma de insucesso ou abandono escolar.” (Sousa & Sarmento, 2010, p.150);
- A falta de valorização e aceitação por parte dos educadores no que respeita ao processo de formação das crianças, pois encaram o envolvimento e participação das famílias como uma ameaça e intrusão à sua profissionalidade (Sá, s.d.; Sousa & Sarmento, 2010);
- O educador ter uma visão fechada sobre o que é ser uma família, ou seja, ter um padrão fixo sobre o que é a família ideal, impossibilitando a participação de todas as famílias de igual forma e levando a que algumas famílias sejam postas de parte e que estas pensem que o educador não tem interesse pelo desenvolvimento dos filhos (Sousa & Sarmento, 2010; Zenhas, 2011);
- As famílias não conhecerem práticas que promovam e facilitem a sua ação como co educadores, tornando a sua participação eficaz para a escola (Sousa & Sarmento, 2010);
- Os diferentes pontos de vista sobre a escola dependem das diferentes culturas familiares e formações académicas distintas, influenciando diretamente na relação que entre escola-família (Sousa & Sarmento, 2010; Zenhas, 2011);
- As características funcionais e organizacionais da escola são barreiras para a participação e envolvimento parental – rigidez e centralização no funcionamento da instituição; espaços e horários de atendimento às famílias desadequados à realidade familiar; falta de gestão de um espaço por parte das famílias nas instituições escolares; falta de formação por parte dos professores para lidarem com as famílias; utilização de uma linguagem mais técnica e formal por parte dos profissionais; a não abertura para opiniões e sugestões provenientes das famílias (Sousa & Sarmento, 2010);
- Dificuldade existente por parte das crianças em ser a ponte entre escola-família, através de uma comunicação indireta entre ambas. Este tipo de comunicação pode levar à passagem de uma mensagem desvirtuada e manipulada,

contribuindo assim para a criação de conflitos e imagens erradas (Sousa & Sarmiento, 2010);

- As famílias têm muito presente as más experiências vivenciadas no seu tempo escolar, queixando-se de que são apenas solicitados à escola aquando dos filhos têm comportamentos indesejáveis.

Estratégias que auxiliam no combate dos obstáculos que surgem na colaboração entre escola-família

Como estratégias para colmatar estes obstáculos, de forma que seja possível criar uma relação escola-família, Sousa e Sarmiento (2010) definem:

- Reuniões temáticas entre famílias de carácter periódico;
- O educador realizar entrevistas individuais às famílias;
- Realizar convívios, festas e visitas de estudo onde os pais e a comunidade intervenham;
- Criar canais de comunicação entre escola-família;
- Melhoramento dos espaços na instituição onde os pais/famílias possam ser recebidos;
- Criação de uma associação de pais que visa dar apoio e representar todas as famílias;
- Pedir aos alunos e incentivá-los a que estes compreendam a participação dos pais na escola e intervenham junto a eles sobre essa mesma importância;
- Incentivar a participação dos pais/famílias em casa com as crianças – aprenderem e concretizarem novas formas de educar, observando o comportamento dos filhos; co ensinando em casa conteúdos e formas de estudo ou atitudes; ler histórias; fazer atividades lúdicas e culturais, etc.
- Criação de um ambiente familiar que incentive e seja um modelo multicultural, que acolha as crianças e valorize as suas aprendizagens e resultados;
- Criação de um ambiente escolar que pratique mais o incentivo do que a crítica, onde os educadores são modelos para as crianças;

2.2. A participação da família na escola

Almeida (s.d.) define “Participar é fazer parte integrante, acompanhar solidariamente, ter ou tomar parte, ter natureza de ter as qualidades comuns de algo...” (p.73). Neste caso, no que respeita à escola, o autor afirma que a participação deverá incluir todos os agentes que integram nela, ou seja, as crianças, os profissionais docentes e não docentes e as famílias.

Machado (1982, citado por Guedes et al., 2002) afirma que a participação consiste no “contributo que permite discriminar graus diferenciados de partilha do poder e denunciar até o carácter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas, (...) susceptíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas.” (p.135).

Epstein (1992; 2013) apresenta uma teoria de participação de cariz sociológico, com vista nas interações entre escola, família e comunidade (esferas de influência), dividido em 6 tipologias de envolvimento e práticas:

- Tipo I – *formação e ajuda às famílias* – é necessário definir estratégias que auxiliem as famílias a construir ambientes familiares ricos e adequados para as crianças. Para isso acontecer, o autor defende que estas deverão receber formação com enfoque nas temáticas que vão ao encontro das primeiras necessidades das crianças, ou seja, na saúde, segurança, hábitos alimentares, supervisão e desenvolvimento (Epstein, 1992; 2013);
- Tipo II – *comunicação* – a comunicação entre escola-família é um ponto fundamental no que respeita à participação e envolvimento das famílias na escola. Esta deverá ser adaptada face às características individuais de cada família, podendo ser feita através de cartas, reuniões presenciais, relatórios, visitas domiciliárias, contactos telefónicos, email, etc. A comunicação permite haver uma partilha de informações entre escola-famílias acerca dos programas educativos, progressos escolares das crianças, dar apoio às famílias para fortalecer a colaboração entre as duas esferas e definir e partilhar conteúdos e objetivos presentes nos documentos oficiais escolares (Epstein, 1992; 2013);
- Tipo III – *voluntariado na escola* – este ponto dá enfoque ao envolvimento e participação das famílias em práticas escolares de cariz voluntário como: trabalho voluntário nas associações de pais; auxílios dos docentes na sala de aula ou outros setores da escola; auxílio entre famílias e participação em eventos escolares (festas, atividades culturais e desportivas, etc.). A autora afirma que

através destas estratégias é fomentada a participação e o envolvimento das famílias em momentos e atividades, influenciando positivamente na relação escola-família e no desenvolvimento das crianças (Epstein, 1992; 2013);

- Tipo IV – *aprendizagem em casa* – o educador deverá dar informações, ideias e apoiar as famílias para que estas sejam capazes de desenvolver atividades em casa com as crianças. A escola e a famílias são uma ponte de ligação no desenvolvimento das crianças, e desta forma é importante que as famílias sejam capazes de dar continuidade ao que é feito na escola, contribuindo assim para a aprendizagem das crianças.
- Tipo V – *envolvimento do processo de tomada de decisões* – a família tem o direito de possuir um papel ativo na tomada de decisões na escola, participando na administração da escola. Estas podem e devem partilhar pontos de vista, opiniões e conhecimentos com o intuito de criar um ambiente educativo que vá ao encontro dos ideais de todos os que participam na vida da escola.
- Tipo VI – *colaboração com a comunidade* – tem como intuito reforçar os programas educativos, práticas familiares e reforçar a qualidade das aprendizagens das crianças. Isto é possível se forem promovidas práticas por parte da escola que integrem os recursos disponibilizados pela comunidade.

O autor refere-se à participação das famílias como polos contraditórios, isto é, por um lado e à vista da Constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo, é reconhecido a estas o direito de participar no governo das instituições escolares. Contudo, no momento de participação, é lhes retirado esse direito, limitando a sua participação em diversos órgãos e limitado o acesso a conteúdos particulares neste âmbito (Lima & Silva citados por Sá, s.d.). Com isto quer dizer que “Tudo de passa como se o poder político ao mesmo tempo que vem declarando, (...), o direito e a legitimidade de participação dos pais na definição da política educativa, (...), procurasse excluir os pais dessa mesma participação, reservando-se o quase exclusivo dessa definição.” (Sá, s.d., p. 502).

Como referido anteriormente existem alguns obstáculos à participação das famílias na escola. Contudo, Sá (s.d., p.501) afirma que “(...) a não participação possa não só não significar desinteresse como, bem pelo contrário, possa estar associada a um “excesso de interesse”.”. Ou seja, a não participação dos pais pode ser uma atitude perante aquilo que lhes é imposto como participação pela escola, não respeitando as suas opiniões e sugestões.

Outro fator que impede a participação das famílias é o discurso dos profissionais de educação que por um lado afirmam que é importante a sua participação, sendo fundamental para que haja sucesso escolar, por outro lado estão contra a sua participação dizendo que esta é ilegítima, excessiva, inútil, não contribuindo para o sucesso escolar das crianças (Sá, s.d.).

Pelo ponto de vista das famílias, a sua participação é fundamental, lutando pela sua ação e participação no percurso académico das crianças, reclamando o seu espaço de intervenção de maior representação nas instituições. Contudo, como afirma Sá (s.d.) estas apresentam comportamentos de desinteresse em conquistar e manter aquilo que já conseguiram, acabando por abandonar o seu papel nesses mesmos cargos ou desempenhá-los de forma pouco empenhada.

A participação, segundo Sá (s.d), não é vista da mesma forma pelos profissionais de educação e pelas famílias, apresentando pontos de vista diferentes face ao que é a participação de cada um. Por um lado, o ponto de vista dos profissionais de educação é que a participação das famílias está no apoio às crianças fora da escola, e por outro lado, o ponto de vista dos pais centra-se numa maior participação dentro da escola.

2.3. A comunicação entre escola-família

Morgado (s.d.) afirma que deve existir um diálogo regular entre escola-família, centrado em momentos formais e não formais e de carácter positivo, de forma a existir uma partilha entre estes sobre a criança, descartando a comunicação que dá enfoque a diálogos somente negativos.

A comunicação regular deve ter em conta a organização e funcionalidade, ou seja, “os tempos previstos pela escola para recepção aos pais não são os mais ajustados em termos de disponibilidade o que, obviamente, poderá criar algumas dificuldades.” (Morgado, s.d., p.97)

O autor ainda faz referência a dois aspetos face à comunicação. O primeiro aspeto centra-se na comunicação positiva. Isto é, cabe ao educador ter em conta as partilhas que faz com as famílias, “acentuar o que deve ser feito mais do que o que deve ser evitado” (Morgado, s.d., p.97) e valorizar as competências da criança junto das famílias. O educador com este tipo de discurso influencia no que diz respeito à forma como as famílias encaram o papel da escola e os profissionais, tornando essa visão positiva (Morgado, s.d.).

O segundo aspeto está direccionado para as características culturais, sociais e económicas familiares. Tendo em conta estas características o educador deve adaptar a sua forma de comunicação, tendo um discurso claro e adaptado consoante cada família (Morgado, s.d.).

Segundo Silva et al. (2016) a comunicação das intenções e do projeto curricular de grupo é uma ocasião para recolher as sugestões das famílias e para envolvê-las no processo de planeamento. Como afirmam as autoras “A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância.” (Silva et al., 2016, p.19).

O educador deverá manter contacto regular com as famílias com o intuito de partilhar o desenvolvimento do processo educativo e do processo das aprendizagens de cada criança com estas. Esta comunicação poderá ser feita através de reuniões ou contactos mais informais com as famílias, com o intuito para que ambos possam expor as suas partilhas e as famílias possam dar opiniões, expectativas ou dúvidas face à ação do educador. Para além disso, é através de conversas regulares que o educador conhece o contexto familiar e as características das crianças, podendo adaptar a sua ação tendo em conta este contexto (Morgado, s.d.; Silva et al., 2016).

Face à avaliação, o educador também deverá estar aberto à partilha com as famílias, pois é com esta que as famílias compreendem as aprendizagens das crianças, mas também participam na sua avaliação porque a criança não aprende apenas no contexto escolas, mas em todos os contextos em que está presente (Silva et al., 2016).

Segundo Morgado (s.d.) e Sá (s.d.) a comunicação entre escola-família tem como principal objetivo trocar informações relevantes sobre a criança, pois as famílias são quem melhor conhecem as crianças, tornando assim o papel dos profissionais de educação mais completo e poder adaptar as suas ações pedagógicas face às características das crianças e das famílias.

Sá (s.d., p.506) afirma que “Não se trata, contudo, de “conquistar” o outro, (...), mas antes acreditar nele, “cativá-lo” pela prática dialógica que (re)conhece as diferenças e as potencia enquanto capital educativo gerador de experiências formativas mais ricas e intensas.”.

2.4. O papel da escola/educadores na relação escola-família:

Asseiro (s.d.) declara que cabe à escola ser um polo aglutinador de vontades, ou seja, tem o dever de ouvir e dar respostas às famílias tendo em conta as suas especificidades. Neste sentido,

o autor afirma que “É neste contexto que as Associações de Pais podem desempenhar um papel importante em conjunto com especialistas na área da educação parental, preparando soluções e respostas aos problemas dos pais.” (Asseiro, s.d., p.89).

Almeida (s.d.) no mesmo seguimento, afirma que cabe à escola formar as crianças à luz dos valores que são partilhados com as famílias e informar utilizando as capacidades das crianças de forma a desenvolver as competências que correspondem à sua faixa etária.

Segundo Silva et al. (2016) cabe à instituição e aos docentes promover e estimular o desenvolvimento entre escola-família através de canais de comunicação e colaboração funcionais de forma a criar uma confiança mútua, partilhar pontos de vista e ouvir as famílias face às suas opiniões, expectativas e dúvidas. Este processo permite ao educador “compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa.” (Silva et al., 2016, p. 19).

As autoras também afirmam que cabe ao educador comunicar as suas intenções e do seu projeto curricular de grupo com as famílias, podendo também considerar sugestões para o seu planeamento, bem como no que respeita à avaliação, partilhá-las com as famílias de forma que estes tenham conhecimento do processo educativo, acabando por auxiliá-las na compreensão das aprendizagens que as crianças realizam, mas também que estes contribuam para a realização da mesma como sendo as principais pessoas que melhor conhecem a criança (Silva et al., 2016).

Para além disso, o educador deve adaptar a participação de cada família tendo em conta o contexto individual de cada uma, dando oportunidade a cada uma participar mediante a sua disponibilidade e características familiares (Silva et al., 2016);

Sousa e Sarmiento (2010), definem que o papel do educador é incentivar momentos de grupo familiares informais de forma que as famílias criem relações informais, apoio mútuo e de solidariedade entre elas (Sousa & Sarmiento, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) e Sousa e Sarmiento (2010) compartilham a mesma ideia sobre o papel dos educadores na relação escola-família. Os autores afirmam que cabe aos educadores desenvolver relações positivas convidando as famílias a irem à instituição, onde estas possam partilhar a responsabilidade de educar e formar as crianças.

2.5. O papel das famílias na relação escola-família

As famílias deverão encarar a escola como uma parceira no que respeita à educação dos seus filhos, criando assim uma comunidade educativa, onde o seu papel é fundamental. Um dos seus papéis fundamentais assenta na complementaridade ao trabalho do educador, influenciando positivamente na autoestima da comunidade, através da valorização do que é efetuado no dia-a-dia das crianças.

O autor afirma que “Aos pais compete criarem o ambiente familiar propício para que os filhos apreendam os valores e consolidem a informação ministrada na Escola. A ajuda em casa, dos avós e/ou dos pais, só pode significar: encorajar, ouvir, reagir, premiar, guiar, supervisionar e discutir, e não ensinar os conteúdos escolares.” (Asseiro, s.d., p.92).

Silva e Martins (2002) e Sousa e Sarmiento (2009-2010) destacam algumas práticas familiares que contribuem para o envolvimento parental.

Silva e Martins (2002) afirmam que cabe às famílias valorizarem a escola, desenvolvendo um sentido de pertença à mesma, sendo que as famílias deverão expressar interesse e carinho no processo académico e pessoal das crianças; estabelecer rotinas específicas no meio familiar, distribuindo tarefas por todos os membros da família; acompanhar as crianças na sua gestão temporal das atividades; encorajar a leitura; fomentar a conversa com as crianças acerca da escola e das suas aprendizagens; realizar visitas à escola; incentivar a participação das crianças em atividades extracurriculares e realizar visitas a parques, museus, bem como fomentar a brincadeira (Silva & Martins, 2002).

Sousa e Sarmiento (2010), partilham que cabe às famílias fornecer informação sobre cada criança, ou seja, as suas potencialidades, características específicas, pois são as famílias que melhor conhecem as crianças para que a escola consiga desempenhar o seu papel como educador e desenvolver assim os projetos e estratégias mais adequadas.

2.6. Relação Escola-família em tempos de pandemia

Brito et al. (2020) afirma que

A ação dos profissionais de educação de infância é fundamental junto das famílias, que são parte integrante do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Comunicar com as famílias, de modo contínuo e singular, atendendo às diversas formas, possibilidades e

preferências de comunicação, deve ter como base a colaboração sobre os procedimentos a atender e a desenvolver, neste tempo de retorno à creche e ao jardim de infância.” (p.4).

As normas declaradas pela Direção Geral da Saúde (DGS) e pelo Ministério da Educação, apontam em tempos de pandemia, para que as relações com as famílias se modifiquem.

Segundo a Direção Geral da Educação & Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2020) as orientações para a reabertura das instituições escolares apresentam as seguintes medidas que influenciam no contacto com as famílias com a escola:

- A instituição deverá informar todos os profissionais das novas medidas e regras, bem como as famílias;
- Qualquer profissional ou criança com sinais ou sintomas ligados ao vírus Covid-19 não deverão dirigir-se à instituição. Neste caso, deverão permanecer no domicílio e contactar a Linha SNS24 ou outras linhas telefónicas indicadas para dar apoio em caso de contágio, respeitando sempre o que lhes é indicado pelas autoridades de saúde;
- As famílias e profissionais deverão ser informados das normas de conduta que devem ser obedecidas com o intuito da mitigação e controlo de transmissão do vírus – a informação deve estar afixada em locais devidamente visíveis nas instituições e enviadas eletronicamente para todos – bem como ser avisados sobre as alterações ao funcionamento da instituição;
- As famílias deverão entregar as crianças à porta da instituição e estas deverão ser recebidas por um profissional destacado para esta função com o intuito de evitar a circulação de pessoas externas ao serviço no interior da escola;
- As roupas sujas da criança deverão ficar dentro de um saco de plástico fechado e enviadas para casa;
- Os procedimentos administrativos deverão ser realizados via digital sempre que for possível;
- Pedir às famílias que as crianças não tragam objetos vindos de casa sem ser o estritamente necessário;
- O contacto com as famílias deverá ser mantido à entrada da instituição, mantendo sempre o distanciamento físico recomendado de forma que seja construída/mantida a relação entre escola-família. Esta comunicação também deverá ser complementada por outros meios de comunicação – via telefone,

email, ou outras plataformas digitais – com o intuito a que haja uma articulação e continuidade entre o Jardim de Infância e a família;

- Deverão cancelar-se festas e reuniões presenciais com as famílias.

Desta forma, Brito et al., (2020) definiram algumas estratégias que possam facilitar esta comunicação entre escola-família como a utilização do espaço exterior da instituição para comunicar com as famílias; a utilização de dispositivos de comunicação para manter as famílias informadas sobre o percurso académicos dos filhos; manter os canais de comunicação que foram utilizados no confinamento com as famílias; nomear um elemento representativo da equipa que esteja mais disponível para responder e esclarecer as dúvidas surgidas pelos familiares, explicar procedimentos a seguir, escutar, etc.

Outro aspeto que as autoras destacam no apoio às famílias, é que cabe aos profissionais terem em conta o desenvolvimento dos cuidados parentais de forma a dar apoio às crianças. Neste seguimento, cabe ao educador tentar compreender possíveis problemas relacionados com:

- Sentimentos de stress, ansiedade e tristeza;
- A situação profissional das famílias, se houve alguma alteração;
- Falta de conhecimento das medidas de higienização e segurança, podendo fornecer também material no caso de ser necessário;
- Auxiliar e dar apoio às famílias nas respostas que estas dão às dúvidas das crianças;
- Desenvolver novas estratégias de comunicação para que exista contacto com outros membros da família;
- Dar apoio na gestão de situações de perda e luto proveniente da doença Covid-19;
- Mobilizar recursos ou estar atento a situações de saúde mental dos pais/cuidadores e das crianças, de forma a dar apoio às famílias com poder socioeconómico mais baixo – recursos internos ou externos à instituição como o contacto com a saúde local, técnicos de intervenção precoce, equipa de ação social do município.

No que respeita ao envolvimento das famílias, uma das grandes preocupações das instituições foi o retorno às mesmas, sendo que este teve de ser preparado em colaboração, fomentando o

espírito de parceria e confiança entre escola-família (Brito et al., 2020). Desta forma e para que isto fosse possível houve adaptações no funcionamento da instituição:

- Partilha das novas medidas para o regresso das crianças às escolas com as famílias de forma a terem conhecimento das mesmas e possam conversar com as crianças sobre o que vai acontecer;
- Incentivar a participação das famílias ouvindo as suas sugestões e implementando-as sempre que for possível bem como estar disponível para esclarecer as suas dúvidas.

2.7. Repercussões no seio familiar:

De acordo com Bronfenbrenner citado por Manitto et al. (2020) “o contexto familiar consiste no primeiro microssistema em que se constroem as interações face a face significativas entre os cuidadores principais e as crianças em desenvolvimento” (p.18). Manitto et al. (2020) afirma que é neste contexto que os pais desenvolvem a sua função parental como cuidadores e educadores das crianças, conduzindo-as à sua independência e autonomia, de forma a seguirem para a sua vida adulta. É através desta independência e autonomia que as crianças conseguem entender e controlar as suas emoções, pensamentos e percepções das coisas. Neste seguimento, a função dos pais é dar atenção à saúde física, cognitiva e social da criança pois são essenciais para a sua saúde mental (Manitto et al., 2020).

Segundo Roggman, Boyce e Innocenti citado por Manitto et al. (2020), é esperado que todas as crianças tenham contacto com uma parentalidade positiva, ou seja, que as famílias sejam afetuosas, recíprocas às ações entre os membros da família, sejam responsivas, encorajadoras, calorosas e comunicativas. São este tipo de atitudes que permitem promover o cuidado físico, emocional e social das crianças, sendo crucial, principalmente para o desenvolvimento de crianças entre os 0 e os 6 anos de idade (Linhares citado por Manitto et al., 2020).

Neste seguimento, os autores citam elementos considerados essenciais para o equilíbrio das relações familiares:

- Rotinas saudáveis de cuidados destinados à criança;
- Estimulação adequada à criança face a fase de desenvolvimento em que esta se encontra;
- Atender às suas necessidades do dia-a-dia;

- O adulto deve ser compreensivo os sentimentos da criança, promovendo a comunicação dessa mesma compreensão com a criança;

Face à situação pandémica, e o stress que esta veio provocar no meio familiar, prejudica a qualidade das interações. Neste sentido, é ainda mais importante ter em atenção a ligação entre emoções e reações comportamentais, e desta forma procurar que a comunicação seja aliada ao acolhimento, esperança e alívio (Manitto et al., 2020).

Panksepp citado por Manitto et al. (2020) refere que o isolamento social intensificou os sentimentos de medo, raiva e desamparo nas famílias, que levou ao aumento dos casos de violência. A Organização Mundial da Saúde (OMS) desde o início da pandemia tem vindo a frisar para o aumento de casos de violência doméstica contra mulheres e crianças (Mlambo-Ngcuka citado por Manitto, 2020). Este tipo de comportamentos, segundo o autor, provoca efeitos nocivos no desenvolvimento das crianças que vivem nestes ambientes violentos.

Outras preocupações que vieram a ser sentidas que prejudicam o desenvolvimento das crianças foi a falta de procura de consultas pré-natal e de pediatria, que com o isolamento e falta de meios para a realizar por via virtual as famílias acabaram por faltar a estas mesmas consultas (Manitto, 2020). Para além disso, a saúde mental materna, também é um ponto crucial que está diretamente ligado ao desenvolvimento das crianças, pois “a depressão materna exerce influência ambiental na vida familiar, afeta negativamente as relações familiares e prejudica o cuidado dos filhos.” (Grace et al.; Minkowitz et al., citados por Manitto et al., 2020, p.21), e porque as crianças são excessivamente sensíveis às emoções dos adultos de referência (Field citado por Manitto et al., 2020).

Van der Mollen, Herba et al. e Gilles et al. citados por Manitto et al. (2020), fazem referência a estudos de que a frequência das crianças que têm contacto com depressão materna, ao frequentarem jardins de infância apresentam melhorias no seu estado emocional e comportamental. Aliado a este estudo, Manitto et al. (2020) afirma que este tipo de contactos teve um crescimento exponencial devido aos encerramentos das instituições de educação, provocando assim distúrbios emocionais e no desenvolvimento destas crianças.

A covid-19 como refere o autor, veio agravar os problemas de saúde mental materna devido à pressão e stress causados pelo sentimento de isolamento e exposição ao vírus, mas também provenientes de possíveis problemas económicos no seio familiar. Para além disso, devido ao encerramento das escolas, este facto veio retirar à criança a sua proteção contra um ambiente

tenso, desestruturado e perigoso que pode vivenciar no meio familiar, atuando diretamente no seu bem-estar emocional, físico e cognitivo (Manitto et al., 2020).

Como medidas de prevenção Manitto et al. (2020) afirma que é necessário:

- Dar apoio às crianças que estão perante situações como: perda das pessoas ligadas à criança; desemprego dos pais; perda de poder económico familiar;
- Estar atento ao estado de saúde mental materna e da criança;
- Procurar perceber qual é o impacto que o encerramento das instituições escolares possui no bem-estar e desenvolvimento da saúde infantil;

Segundo Manitto et al. (2020), a família possui um papel fundamental no que respeita à proteção e regulação das emoções e comportamentos das crianças. Esta deverá tentar evitar a negação da atual realidade pandémica, bem como os pensamentos negativos provocados pela pandémica. “Os familiares devem procurar manter a regulação fisiológica, emocional e comportamental (Linhares & Martins, 2015) para atingir a superação de um momento de grande desafio ao desenvolvimento humano.” (Manitto et al., 2020, p.23). É através da convivência com estes sentimentos que as famílias aprendem a enfrentá-los, no entanto, quando não o conseguem fazer deverão procurar auxílio de profissionais de saúde especialistas na área (Manitto et al., 2020).

Por fim, como sugestões para as famílias, os autores definem diversas estratégias que poderão auxiliar na organização e rotinas familiares, na comunicação com as crianças e nas relações familiares:

- Respeitar as rotinas da criança – hora de acordar e deitar; horários de refeição;
- Estabelecer rotinas, horários fixos e tarefas no ambiente familiar – auxílio nas tarefas domésticas; tempos de brincadeira livre; realização de atividades didáticas, etc.
- Ter em atenção o tempo que as crianças utilizam as tecnologias;
- Manter os horários destinados à brincadeira livre, conversas e tempos de leitura;
- Organização dos espaços de forma a adequá-los a cada tipo de atividade;
- Durante o dia fomentar a atividade física, e ao anoitecer fomentar atividades mais calmas como leitura de histórias;
- Evitar excesso de informação à cerca da situação pandémica;

- Não sobrevalorizar as reações das crianças como problemas – dar-lhes apoio e entendê-las, pois, são fruto do confinamento e da convivência mais próxima e intensa com os familiares;
- Compreender que possam surgir novas reações e comportamentos nas crianças – dificuldades funcionais ou comportamentais; regressão de conquistas já adquiridas – e não punir caso isso aconteça;
- Pesquisa de fontes que sugiram estratégias de reorganização da rotina;
- Promover a comunicação entre família, mesmo sobre a situação pandémica;
- Dedicar tempo a atividades conjuntas;
- Tentar diminuir o stress, a ansiedade e comportamentos indesejados – comunicação, atividades conjuntas, etc.
- Cuidar de si próprio – ansiedade, medo e insegurança – através do estabelecimento de rotinas pessoais. No caso da criança, explicar-lhe que esta situação é temporária;
- Divisão de tarefas e responsabilidades entre os membros do agregado familiar;
- Manter a autonomia e controle de si mesmos – realizar escolhas e decisões por si próprios no contexto familiar, com atenção em segundas opções (Manitto et al., 2020).

3. Capítulo III – Opções metodológicas

Tendo em conta a abordagem interpretativa e o interesse por conhecer e compreender uma determinada situação/objeto de estudo no seu ambiente natural, centrada na análise e interpretação de dados (Coutinho, 2013; Bogdan & Biklen, 2003), o presente estudo circunscreve-se no paradigma qualitativo que se caracteriza por estudar um grupo ou contexto real, onde existe um contacto direto com o mesmo através de recolha de evidências dando resposta à problemática selecionada proveniente do contexto.

Como referem Almeida e Freire (2000) este é o método mais utilizado para recolher dados num contexto educacional, pois tem como objetivo estudar a realidade desse mesmo contexto. Contudo, apesar de se tratar de um estudo qualitativo, este possui também uma componente quantitativa, que se centra no tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos realizados às famílias e à educadora cooperante. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) o método quantitativo auxilia na quantificação dos dados recolhidos, pois a sua complementaridade permite ao investigador alcançar melhor os resultados pretendidos com o estudo metodológico

que efetua. Além disso, Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008), afirmam que muitos investigadores qualitativos, utilizam a quantificação para a sistematização dos métodos de registo, de tratamento e análise de dados.

Como referido anteriormente, as questões de partida para a realização do meu estudo são:

- Que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?
- Quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?

3.1. Técnicas e instrumentos para recolha de dados

Devido à minha aproximação ao contexto por meio da Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar, bem como à especificidade do paradigma de investigação selecionado, as técnicas e os instrumentos para a recolha de dados centraram-se na observação, notas de campo, questionário à educadora cooperante do grupo às famílias.

Observação

Numa primeira fase, a recolha de dados centrou-se na observação e descrição do contexto de forma a conhecer as rotinas e procedimentos, selecionando momentos específicos para redigir notas de campo e/ou registos de observação no diário de bordo de estágio, que me auxiliaram posteriormente a dar resposta às questões do estudo. Ao longo do estágio, observei as crianças, a educadora e como estas se relacionavam com a famílias, bem como tive acesso às plataformas utilizadas pela instituição para comunicar e partilhar informações com as famílias.

Segundo Silva et al. (2016) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). Sousa (2009), afirma que observar é um método natural proveniente de um olhar atento, apreendendo o que se passa à volta do indivíduo, bem como o que está dentro dele. Do ponto de vista investigativo, Correia (2009) afirma que “a observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (p.31). Este mesmo autor cita Spradley (2009), que refere que a observação é um instrumento utilizado com o intuito de perceber novas situações, isto é, para compreender o significado de interações e ações de um determinado grupo presente no contexto que se está a estudar.

Para organizar a informação recolhida nas notas de observação, utilizei uma folha onde coloquei os dias e as observações que considerei importantes para expor como evidência no RPES, de forma a facilitar a minha organização quando estivesse a analisar os dados face aos objetivos definidos.

Questionário

Inicialmente previ realizar uma entrevista à educadora cooperante. Contudo, não foi possível realizá-la devido à gestão de rotinas diárias do contexto passando a assumir uma estrutura de questionário. Este questionário conta com 14 questões, das quais duas fechadas e 12 abertas, e tinha como objetivos: i) conhecer a perceção da educadora sobre a importância da relação escola-família: escola/educadora; famílias; crianças; ii) conhecer as estratégias adotadas pela educadora para fomentar a relação escola-família antes da pandemia; iii) conhecer a perceção da educadora sobre o que a pandemia veio afetar na relação escola-família (pós pandemia); iv) conhecer as estratégias adotadas pela educadora/famílias para fomentar a relação escola-família durante a pandemia (Anexo I – guião).

A educadora respondeu a todas as questões e as suas respostas foram analisadas com vista a dar resposta às questões de investigação.

Como refere Gil (citado por Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011) os questionários são ferramentas de recolha de dados composto por diversas perguntas, expostas num documento escrito com o intuito de conhecer crenças, opiniões, expectativas, vivências, sentimentos, etc.

Os autores também fazem referência ao tipo de perguntas que são feitas, podendo ter diversas características dependendo do objetivo do investigador. Char, Diniz e Ribeiro (2011) caracterizam este tipo de perguntas como perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas “são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante (p.262), e as perguntas fechadas permitem captar “alternativas específicas para que o informante escolha uma delas” (p.262).

Para além disso, também realizei um questionário às famílias via *online* com o objetivo de perceber as suas perspetivas face à relação escola-família na atualidade, composto por 23 perguntas, cinco de resposta fechada e 18 de resposta aberta, com o intuito de: i) conhecer a perceção das famílias sobre a importância da relação escola-família; ii) conhecer as estratégias adotadas para fomentar a relação escola-família antes da pandemia: educadora/escola e famílias; iii) conhecer a perceção das famílias sobre o que a pandemia veio afetar na relação

escola-família; iv) conhecer as estratégias adotadas pela educadora/famílias para fomentar a relação escola-família durante a pandemia (Anexo II - guião).

3.2. Participantes

O questionário foi entregue a 15 famílias, devendo ser respondido por apenas um elemento, bem como, à educadora cooperante e pelos familiares das crianças do grupo que acompanhei ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância. Dos 15 questionários entregues responderam seis famílias, zero do sexo masculino e seis do sexo feminino.

3.3. Análise de conteúdo

De acordo com Bardin (citado por Puglisi & Franco, 2005, p.20) a análise de conteúdo pode ser considerada:

como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores.

Neste sentido, procurei triangular os dados recolhidos de forma a organizar a informação em três pontos para dar resposta às questões de investigação. Nesta organização obtive os seguintes pontos de análise:

- Conhecer a percepção das famílias e da educadora acerca da importância da relação escola-família;
- Conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias antes da pandemia Covid-19;
- Conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias durante a pandemia Covid-19, bem como as alterações que se fizeram sentir neste período.

Neste seguimento, estes pontos de análise emergiram da leitura dos dados recolhidos e da respetiva organização que procurei para esta mesma informação. Deste modo, categorizei os dados, como Bogdan e Biklen, (2003) afirmam, esta é uma das técnicas utilizadas pelos investigadores em estudos qualitativos que permitem a este destacar palavras comuns aos diferentes dados recolhidos, com o intuito de organizá-los em categorias de codificação. Estas categorias “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados.” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 221).

O capítulo seguinte está organizado por estes pontos, onde analiso os dados recolhidos através de textos e figuras, comparando-os com os autores de referência que abordam a temática da importância da relação escola-família.

Face à ética de investigação procurei sempre respeitar a confidencialidade dos participantes e da instituição, onde apenas recolhi dados que fossem estritamente necessários para a realização do meu estudo e que não identificassem os participantes e a instituição. Simultaneamente, solicitei consentimento informado aos participantes, procurando clarificar os objetivos da investigação e uso da informação recolhida.

4. Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados com o objetivo de responder às questões de investigação:

- Que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?
- Quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?

Ao longo da prática supervisionada procurei de forma consciente e intencional compreender a relação escola-família antes e depois da pandemia por Covid-19.

Na análise dos dados procurei triangular as informações obtidas através de diferentes fontes, organizei-as por categorias de codificação de forma a classificar os dados descritivos e apresento respetivamente a discussão com os referenciais teóricos apresentados no enquadramento teórico, com vista a aprofundar conhecimento sobre

4.1. A percepção das famílias e da educadora acerca da relação escola-família: O que é a relação escola-família.

Nos questionários às famílias, procurei perceber o que entendiam por relação escola-família, solicitando-lhes que partilhassem o que consideravam importante. Nas respostas ao questionário, identifiquei que as famílias valorizam a comunicação e a respetiva importância para a criação de boas relações entre escola-família, bem como para que se promova um ambiente de desenvolvimento das crianças positivo. Estas afirmam que o desenvolvimento das

crianças é feito tanto na escola, como em casa, sendo que a escola é um prolongamento da educação que é dada em casa pelas famílias.

No questionário à educadora cooperante, destaco que a mesma considera que a relação escola-família “é a ligação existente entre a escola e a família, fundamental para uma educação saudável para o desenvolvimento da criança (educadora)”. No seguimento desta afirmação, identifiquei percepções convergentes entre a educadora e as famílias, correspondente ao que Silva, et al. (2016, p.28) afirmam “(...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”.

4.2. Papel das famílias

No questionário às famílias, em resposta à questão - " O que entende ser o papel da família em relação escola-família?", estas partilham que:

- “Apoiar as iniciativas da escola e enaltecer o trabalho da equipa escolar junto da criança.
- Meio de informação relacionada com a criança.
- Acompanhamento da criança.
- A família é a base das crianças, responsável pela transmissão dos princípios e valores fundamentais das mesmas. Quanto mais presente for a participação da família na escola maior o conforto trará para a criança e maior será o seu bem estar emocional. A família tem que apoiar e estar alinhada com a escola na educação da criança.
- Participar e apoiar as crianças em todas as actividades escolares destinadas aos restantes membros da família, estimular o desenvolvimento e compreensão e conhecimento da criança, com actividades lúdicas ou práticas.
- Participação na comunicação.”

A educadora, numa resposta mais breve, afirma que “(...) as famílias têm um papel fundamental neste tema, visto que ao comunicarem e contribuírem para um acompanhamento adequado ao nível de conteúdos abordados na escola.”

Nas conversas em grande grupo, as crianças partilharam muitas vezes actividades que relatam a complementaridade entre escola-família, como passeios e realização de actividades em casa, como por exemplo: caminhadas ao ar livre e passeios à Serra de Sintra – ponte para as aprendizagens realizadas no *Forest School*.

Tanto a educadora como as famílias indicam que o papel da família é uma mais-valia para a construção de uma relação entre ambas, pois são elas que conhecem melhor as crianças e podem auxiliar a educadora nesse sentido, facultando informações acerca de cada criança e podendo

dar continuidade em casa do que é feito no dia-a-dia na escola, contribuindo assim também para o desenvolvimento da criança.

No questionário, a educadora na questão “O que entende por relação escola-família? Destaque o que considera importante.” Afirma que “A relação escola-família é a ligação existente entre a escola e a família. Considero uma relação fundamental, pois é a base de uma educação saudável e contribui para o desenvolvimento harmonioso da criança.”. Em resposta à mesma questão, as famílias partilham que:

- “Ter a possibilidade de comunicar com os professores por e-mail, na chegada ao colégio ...
- Relação de proximidade com vista à prossecução do bem estar da criança.
- Colaboração entre a escola e a família para a promoção da educação das crianças.
- A escola é o prolongamento da educação dada em casa, em família. Daí a importância da comunicação entre ambas para formação do aluno.
- Uma relação de cooperação no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Interação, comunicação e partilha de informação.
- Relação bidirecional entre escola e família baseada na comunicação que permite obter a noção de integração e evolução do aluno.”.

Silva e Martins (2002), partilham que cabe a estas valorizar a escola, pertencendo à comunidade educativa, expressando interesses e carinho pelo processo académico das crianças; dar continuidade ao que é feito na escola, definindo tarefas e actividades em casa para que as crianças possam fazer em família, com o intuito de complementar a ação pedagógica da educadora.

4.3. Benefícios da relação escola-família

4.3.1. Famílias

As famílias no questionário identificam os seguintes benefícios da relação com a escola: (i) potenciar em conjunto o desenvolvimento da criança e identificar possíveis problemas/questões que vão surgindo; (ii) informação clara e atempada relacionada com a criança; (iii) participação na vida escolar das crianças; (iv) confiança e tranquilidade; (v) uma maior participação dos pais nas actividades escolares e na educação das crianças; (vi) tomada de conhecimento e percepção das rotinas e aprendizagens, globais e particularidades do aluno; integração/resolução/abordagem no contexto escolar de questões do dia a dia extra-escola.

Do ponto de vista da educadora, a relação escola-família permite às famílias darem continuidade ao que é feito e abordado na escola.

Diversos autores indicam que quando as famílias se sentem parte integrante do processo de aprendizagem das crianças, o seu envolvimento e participação é mais ativo. Para além disso, estes afirmam que as famílias passam a ter o papel motivador e de valorização face à escola perante a criança, acabando por desenvolver competências e conhecimento de forma a serem coeducadores (Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmiento, 2010; Zenhas, 2011).

Em contexto de prática supervisionada observei que as famílias acompanham as crianças no seu processo de aprendizagem e rotina diária no jardim de infância, fazendo um elo de ligação entre escola-casa, através de partilhas pelas crianças no dia-a-dia do que é feito em casa com a família, bem como através de comentários e partilhas feitas na plataforma *Teams* do que era feito em casa para dar continuidade aos conteúdos abordados na escola.

4.3.2. Crianças

As famílias partilharam no questionário que a relação escola-família permite às crianças:

- “Sentirem segurança que se movem num ambiente de proximidade;
- Cumplicidade/proximidade/segurança;
- A criança sente que os pais/família estão envolvidos na sua educação escolar, podendo sentir-se mais acompanhados;
- Equilíbrio e bem estar das crianças;
- Maior segurança para a criança, e sentido de pertencer a uma só comunidade;
- Optimização e continuidade da aprendizagem, resolução de eventuais problemas.”

Ao longo da prática supervisionada, observei que as crianças se sentem seguras, motivadas e acompanhadas ao verem que as famílias têm uma relação de proximidade com a escola. Refletindo-se na forma de agir e participarem nas atividades pedagógicas da rotina diária, não só individualmente, mas também no sentido de procurarem as famílias para integrarem nas atividades escolares, pois no período de partilha diária ou semanal em grande grupo, e na plataforma de comunicação *Teams*, as crianças afirmavam e partilhavam o que faziam em casa com as famílias.

A escola também procurava perceber a opinião de cada criança e o que esta vivenciava fora da escola, dando oportunidade de partilha, principalmente em conversas de grande grupo no início da manhã. Cada criança, se quisesse, tinha abertura para partilhar o que quisesse sobre o que aconteceu no fim de semana ou no dia anterior com os restantes amigos e adultos da sala. Foi através destas conversas e partilhas das crianças que surgiram projetos e atividades que

realizámos ao longo da prática supervisionada, pois os interesses das crianças também vinham de atividades e brincadeiras realizadas em casa.

Como afirma Silva (citado por Sousa & Sarmiento, 2010, p.149), “quanto mais estreita for a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens”. É através desta relação de colaboração que as crianças se sentem mais motivadas e criam um olhar positivo perante a escola e a sua aprendizagem (Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmiento, 2010; Zenhas, 2011).

4.3.3. Educadora

No que se relaciona com a relação escola-família a educadora referiu que “ajuda-me a compreender melhor a criança. Quando há uma relação de comunicação entre escola-família torna-se mais fácil, tendo em conta que devemos ter em atenção as necessidades individuais de cada criança.” (entrevista à educadora). Com esta resposta pude perceber que a educadora valoriza a relação escola-família, principalmente para conhecer cada criança individualmente e assim adaptar a sua ação pedagógica face às necessidades do grupo e de cada criança individualmente.

No decorrer da prática supervisionada, observei que as partilhas dos pais acerca das crianças no contexto familiar auxiliavam a educadora a compreender melhor os comportamentos e sentimentos de cada criança. No grupo, várias crianças recebiam acompanhamento de terapeutas, e esta sinalização também veio de conversas entre escola-família, que em conjunto partilharam os comportamentos das crianças tanto em contexto escolar como familiar, chegando assim a um diagnóstico.

Neste sentido, como afirmam os autores, as parcerias entre escola-família permitem para a criação de um clima escolar sólido, auxiliando não só no desenvolvimento das crianças, mas também no suporte às famílias e ao trabalho que a educadora desenvolve ao longo do ano letivo pois assim a educadora adequa a sua ação pedagógica face às necessidades do grupo e de cada criança individualmente (Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmiento, 2010; Zenhas, 2011).

4.4. Obstáculos que surgem na colaboração entre escola-família

No que se relaciona com os obstáculos, a educadora refere que quando não existe colaboração entre escola-família as crianças sentem-se excluídas no seu processo de aprendizagem.

Observei tentativas de contacto da educadora com os pais, nomeadamente através da plataforma *Teams* ou pelas próprias crianças, solicitando a sua colaboração em diversas atividades, partilhando a agenda semanal das atividades e informações diversas que não foram correspondidas e que, por consequência, em algumas situações influenciaram diretamente a participação das crianças nas atividades, uma vez que não traziam o que era pedido pela educadora.

Por outro lado, também observei situações em que as famílias foram bastante participativas e colaborativas, principalmente em comunicados e ou atividades em que as crianças tinham interesse, como por exemplo no *Forest School*¹. Ao longo do estágio, sempre que havia *Forest School* a educadora fazia um comunicado na plataforma *Teams* a relembrar que as crianças iriam ter a atividade naquela semana e o que era necessário para participarem na atividade – as crianças vinham sempre preparadas com tudo o que era necessário para o momento e após o regresso à escola.

A propósito dos obstáculos na relação, uma família entende que não cabe às famílias serem ativos na escola, apenas o essencial, pois primeiro do que as famílias está a educadora que sabe melhor agir na sua ação pedagógica, não necessitando de uma colaboração das famílias muito ativa, pois pode-se tornar intrusiva:

Sempre que houve abertura em poder sugerir, contudo acredito que a escola sabe o que faz. Uma relação próxima para mim não implica que eu opine na dinâmica da escola.” e “não considero que seja papel das famílias dizer o que a escola deve fazer.

Como afirmam os autores, existem vários obstáculos que surgem na colaboração entre escola-família. No caso em específico, e relacionando-os com o contexto, destaco os seguintes obstáculos:

- “Falta de interesse dos pais pela educação dos filhos (Sá, s.d);
- As famílias focam-se no poder político de que cabe aos profissionais de educação terem a preocupação de instrução das crianças, descartando a sua participação na mesma (Sá, s.d.; Zenhas, 2011);
- As famílias não conhecerem práticas que promovem e facilitem a sua ação como coeducadores, tornando a sua participação eficaz para a escola (Sousa & Sarmiento, 2010).

¹ O *Forest School* “baseia-se em sessões de aprendizagem na natureza focadas na individualidade da criança e na importância do brincar, baseadas na observação e colaboração entre adultos e crianças, tudo num ambiente natural ou floresta, que promove a exploração e a descoberta.” (<https://www.escolalafora.pt/pt/forest-school/>).

4.5. Conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias antes da pandemia Covid-19

Para analisar as informações sobre as estratégias adotadas pela educadora, optei por seguir as seis tipologias de participação de Epstein (1992; 2013), por considerar que se relacionam com o contexto e por se tratar de uma teoria de participação que incide nas interações entre escola, família e comunidade. Neste sentido, no que se relaciona com a *formação e ajuda às famílias* – tipo I – destaco que acerca das estratégias promotoras de relação escola-família antes da pandemia por Covid-19, a educadora referiu não existirem formações para dar suporte às famílias.

Quanto à existência de órgãos na escola nos quais as famílias pudessem encontrar-se integrados, a educadora respondeu “Sempre que necessário a educadora e/ou psicóloga reúnem-se com os familiares da criança para ajudar em alguma questão. Se acharmos pertinente fazemos um acompanhamento específico de acordo com as necessidades das famílias.” (questionário educadora). Neste sentido, a escola não dispõe de espaços próprios para as famílias intervirem, participarem e tomarem decisões sobre o processo educativo dos seus filhos.

No que respeita ao Tipo II – *comunicação* – antes do aparecimento da Covid-19, a educadora privilegiava a comunicação oral. Nessas comunicações são valorizados temas como o bem-estar da criança e acontecimentos que requeressem alguma atenção em especial. Epstein na sua teoria afirma que nem sempre é possível chegar às famílias da mesma forma devido à diferença de horários e rotinas das famílias e da escola, no entanto, cabe ao educador procurar adaptar-se a este obstáculo. Neste sentido, a educadora no questionário partilhou que sempre que não conseguia falar com as famílias presencialmente, utilizava o contacto telefónico como meio de comunicação.

As famílias partilharam que os meios de comunicação mais utilizados era o contacto presencial, mas também contacto via e-mail e telefone. Esta comunicação incidia na partilha de assuntos relevantes e ponto de situação acerca da aprendizagem das crianças. Para além disso, as famílias valorizam a comunicação entre escola-família no sentido que permite criar maior proximidade entre ambos.

Morgado (s.d), afirma que a comunicação regular deve ter em conta a organização e funcionalidade de ambas as partes. Desta forma, antes da situação pandémica existia um diálogo regular entre escola-família, e que a educadora, apesar de existirem tempos pré-definidos para atendimento às famílias, tinha sempre em conta a disponibilidade de cada uma, agilizando esse

horário de forma a conseguir manter uma comunicação ativa com estas e que depois da situação pandémica.

No que diz respeito ao Tipo III – *voluntariado na escola* – a educadora indica que as famílias antes da pandemia frequentavam a escola nas festas de final de ano, nas festas de convívio em épocas festivas, como o Natal, bem como em projetos feitos em sala. Nos aniversários das crianças, as famílias comemoravam com as crianças na sala, permitindo assim uma convivência familiar dentro da instituição. Além destes, indicou ainda os momentos de leitura em sala, a presença do pai e da mãe no dia dos pais ou no dia das famílias, onde participavam em atividades com as crianças.

Face a esta temática, constatei que participação das famílias em atividades era valorizada em diversos momentos, festividades e também atividades na sala,

Neste seguimento, Epstein (1992;2013) refere que é através destas estratégias e momentos que as famílias e a escola constroem uma relação participativa e positiva entre eles.

Tendo em conta a *aprendizagem em casa* – Tipo IV – a educadora refere que conta com o apoio das famílias para dar continuidade à sua ação pedagógica, no entanto, “de uma forma atenuada, ou seja, eu não conto com a famílias para fazer o meu trabalho.” (questionário educadora). Por outro lado, a educadora não enunciou/não fez referência ao apoio que pode dar às famílias e à continuidade que também pode dar à ação da família.

Um dos aspetos apontados por Epstein para que as famílias possam dar continuidade ao que é desenvolvido na escola é a formação que as mesmas recebem por parte da escola para dar apoio às crianças. Na Figura 1 pode-se verificar que, 67% das famílias consideram que a escola não dá qualquer tipo de formação para que estas possam apoiar a aprendizagem das crianças em casa.

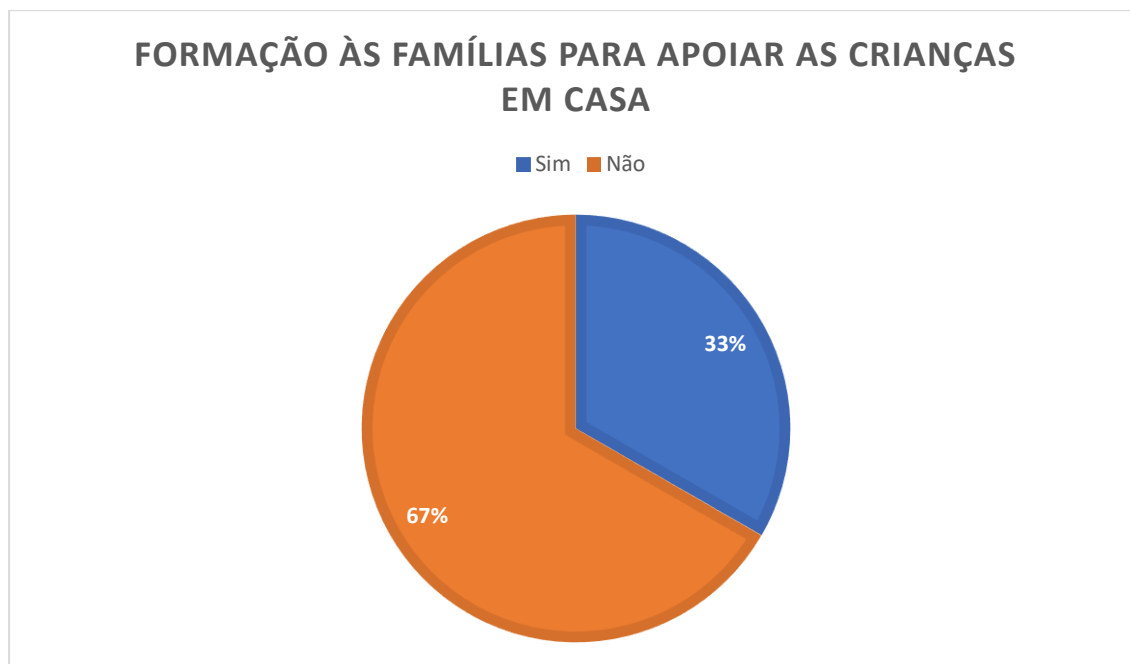


Fig. 1 - Resposta à pergunta: “A escola dá formação às famílias para estas darem apoio às crianças em casa?”

Neste sentido, a maioria das famílias indica que não recebe formação para dar apoio aos seus filhos em casa. Isto é, a escola nem sempre incentiva a continuidade do trabalho entre escola-casa, sendo que podia dar mais apoio e formações às famílias para que estas possam ser coeducadores, por exemplo dando propostas de atividades ou desafios a realizar em casa com as famílias, pois a relação escola-família é fomentada à base de convites por parte da educadora e da aceitação ou não das famílias (Epstein, 1992; 2013).

Tendo em conta o Tipo V - *envolvimento do processo de tomada de decisões* – a educadora afirma que conta com as sugestões/opiniões das famílias em determinadas situações, nomeadamente para horários de convívios e festas, bem como tem em conta os horários de cada família para ajustar o horário de atendimento para as famílias.

A maioria das respostas das famílias face a este ponto em específico vai ao encontro de que a escola não tem em conta as suas opiniões e sugestões na gestão do currículo, especificando que não sabem desta possibilidade. Os questionários às famílias apresentam as seguintes respostas:

- “Não considero que seja papel das famílias dizer o que a escola deve fazer.
- Penso que não, porque nunca me foi pedida opinião.
- Não. Existe um programa curricular que deve ser seguido pela escola sem qualquer intervenção ou influência da família.
- Sim, porque nos dá espaço para participar nas atividades realizadas com as crianças. Podemos levar material para a escola ajudando na elaboração dos trabalhos.

- Não considero que isso tenha sido levado em conta. Não foi um tema que tenha sido abordado.
- Receptivos.”

Segundo Silva et al. (2016), os pais têm o direito de “conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p.29), no entanto segundo as respostas obtidas nos questionários encontro divergência nas respostas da educadora e das famílias, a educadora considera que procura a opinião das famílias para desenvolver a sua ação pedagógica e as famílias maioritariamente contrapõem o que a educadora afirma, dizendo que a escola não procura saber a opinião dos pais face à gestão curricular. Neste sentido, parece que a comunicação poderá não estar a ser suficientemente eficaz, uma vez que por um lado a educadora indica que procura conhecer a opinião dos pais, embora os pais não reconheçam esta procura como significativa.

Por fim, o tipo VI - *colaboração com a comunidade* – em conversas informais com a educadora, antes da pandemia, a escola fomentava a participação da comunidade para enriquecer o contexto escolar, como por exemplo a idas a museus e outros espaços culturais lúdicos.

4.6. Conhecer as estratégias adotadas pela educadora/escola e famílias durante a pandemia Covid-19, bem como as alterações que se fizeram sentir neste período

Ao longo da minha prática supervisionada em Jardim de Infância, observei e obtive diversas informações acerca do que a pandemia veio alterar na rotina diária das famílias e instituição, afetando também na relação escola-família.

4.6.1. Participação

Devido à pandemia e como forma de tentativa de combate à propagação do vírus, a DGS e o Ministério da Educação declararam que uma das normas a ser respeitada neste sentido seria a que as famílias ficassem impedidas de aceder ao interior das instituições, o que pude observar durante a realização do estágio pois as crianças eram entregues à porta sem entrarem no interior da mesma.

Deste modo, a educadora teve de readaptar a sua participação, afirma no seu questionário “Neste momento as famílias não podem entrar no colégio, portanto têm uma participação não presencial. Posso exemplificar com determinados pedidos (que faço às famílias, através das crianças) para completar os temas que estamos a abordar em sala.”. Contudo, essa colaboração

nem sempre foi possível, sendo que algumas famílias colaboravam e mostravam interesse em fazê-lo, e outras a educadora tinha que insistir para que existisse uma maior adesão.

As famílias, no questionário, afirmaram acerca da participação em fase de pandemia as seguintes respostas: “i) vamos menos à escola mas não acho mau isso; ii) participação quase inexistente; iii) as famílias passaram a ter uma maior responsabilidade e necessidade de um maior acompanhamento das crianças; iv) é maior. Nas aulas zoom tínhamos de estar mais presentes; v) participação activa no espaço físico da escola, deixou de existir; vi) mais intensa.”.

A partir destas respostas posso concluir que algumas famílias consideram que a participação deixou de existir devido ao restrito acesso na instituição, e outras consideram que passou a ser mais intensa pois necessitou que estes tivessem uma maior atenção por não poderem entrar na escola, principalmente nas sessões online que exigiu a sua presença.

A educadora utilizava os meios de comunicação para fomentar essa participação, pedindo que os pais comentassem as atividades propostas pela educadora, bem como enviassem fotografias de atividades realizadas em casa.

Ao longo da prática supervisionada, consegui observar que nas aulas presenciais a participação em atividades dos pais foi bastante difícil, pois com o acesso vedado ao interior da instituição não foi possível estabelecer contactos próximos, que normalmente eram feitos anteriormente. Contudo, a educadora procurou fomentar essa participação, pedindo às crianças que trouxessem materiais/livros e partilhassem com as restantes crianças o que era feito em casa, de forma a tentar que as famílias estivessem incluídas no seu processo de aprendizagem.

Na semana do Natal, foi pedido às famílias presencialmente no tempo de chegada e saída das crianças e por via *Teams* que fizessem enfeites para decorar o colégio e as salas em casa. Cada criança trouxe um enfeite feito com a família para partilhar com a sala, explicando o processo de realização e, posteriormente, expor de forma que as famílias participassem nesta época especial, já que não pode participar presencialmente como era feito anteriormente à pandemia.

Face às sessões online, pude observar que as famílias tiveram um papel bastante ativo, participando e auxiliando as crianças a realizar as propostas de atividades que a educadora solicitava, bem como existia uma comunicação, através de mensagens ou chamada telefónica, entre famílias-educadora sempre que fosse necessário para esclarecimento de dúvidas ou falar sobre outros assuntos, como participação das crianças nas aulas online, desempenho e participação nas atividades propostas pela educadora para realização da parte da tarde. Nesse

momento, a rotina era organizada para que as crianças tivessem uma hora com a educadora a realizar jogos e atividades online, e à tarde a educadora deixada na plataforma *Teams* propostas para as crianças realizarem com as famílias.

Tendo em conta o que foi descrito anteriormente, posso concluir que nas aulas presenciais houve uma grande mudança na participação das famílias, pois com as normas declaradas pela DGS e Ministério da Educação, as escolas foram obrigadas a evitar o acesso das famílias ao seu interior influenciando na sua participação. No que respeita às aulas online, as famílias tiveram uma participação mais ativa, pois como a educadora não podia estar presente para auxiliar sempre que necessário, as famílias faziam esse papel de coeducadores e auxílio às crianças.

4.6.2. Comunicação

No que respeita às alterações na comunicação, a educadora afirma que “O facto de as famílias não poderem entrar na instituição compromete a comunicação presencial. No entanto eu faço acolhimento num horário específico em que o adulto pode comunicar comigo, mas com alguma limitação no horário (visto que estou a receber outras crianças).” (questionário à educadora).

Segundo o questionário às famílias, bem como pelo que observei ao longo da prática supervisionada, os meios de comunicação utilizados entre escola-família foram o *Teams*, reuniões via *Zoom*, email e contacto telefónico. Acerca destes meios de comunicação, as famílias partilharam:

- “É acessível na mesma.
- Menos comunicação.
- O presencial deixou de ser possível, sendo privilegiadas plataformas virtuais para a comunicação (*Zoom*, *Teams*, ...).
- É menos presencial.
- Várias situações. Deixou de existir um ponto de situação regular sobre o decorrer da semana ou em determinada actividade. Deixaram de existir as reuniões de avaliação, anual.
- Mais presente e frequente.”.

Ao longo da prática supervisionada e daquilo que fui observando face aos meios de comunicação, penso que os meios utilizados pela educadora são uma boa alternativa face ao contacto presencial que, no momento em que decorreu o estágio, não foi possível devido às medidas impostas pela DGS. A instituição utiliza vários métodos de comunicação com a

família, fornecendo uma grande variedade que permitem às famílias terem acesso à informação de diversas formas como registo escrito e fotográfico, partilhando assim o que é feito ao longo da rotina diária das crianças com as famílias como por exemplo: fotografias e vídeos das atividades que as crianças fizeram ao longo do dia, descobertas das crianças em momentos de brincadeira livre, partilha de informação e recados para as famílias, partilha da agenda semanal (planificação semanal), etc.

Neste sentido, verifico que os meios de comunicação utilizados permitem estabelecer contactos e partilhar informação. Constatei além disso, que para algumas famílias este é considerado um melhor meio de comunicação, por ser mais detalhada e frequente e que, por outro lado, para outras famílias é considerado um meio de comunicação menos eficaz por ser redutor e menos detalhado, conforme indicam as respostas supramencionadas.

4.6.3. Envolvimento Parental

No questionário à educadora esta afirma que “O envolvimento das famílias é subjetivo, pois há famílias que continuam a mostrar-se com disponibilidade e outras que têm a mesma postura antes da pandemia.”.

No seguimento da resposta dada pela educadora, concluo que em relação ao envolvimento parental este não sofreu alterações devido à situação pandémica Covid-19, pois os pais que anteriormente mostravam disponibilidade em colaborar com a educadora mantiveram essa colaboração e aqueles que não tinham um envolvimento tão ativo, mantiveram essa mesma postura.

O *feedback* é dado através das plataformas online, principalmente o *Teams*, onde a educadora semanalmente e diariamente, procura envolver os pais na rotina diária através da partilha da agenda semanal, fotografias e informações.

As famílias no questionário têm opiniões diferentes, algumas afirmam que existe um maior envolvimento parental desde o aparecimento da pandemia, considerando-o mais ativo, principalmente nas sessões online, como existem famílias que afirmam que este envolvimento sofreu alterações, passando a ser menor devido às alterações existentes na comunicação. As afirmações que evidenciam a seguinte análise são: “i) qd não acho que tenhamos de ser ativos na escola; ii) pouco envolvimento, decorrente da menos comunicação; iii) muito maior

envolvimento parental; iv) É maior. O acompanhamento tem que ser mais activo com as aulas online.; v) deixou de existir praticamente; vi) maior.”.

As famílias face ao feedback, consideram importante haver uma partilha entre escola-família. No que diz respeito ao feedback por parte das famílias à equipa educativa, afirmam que:

- “Alguns detalhes sim, mas pontualmente
- Sim claro. Para que melhor conheçam a criança.
- Sim porque permite um melhor acompanhamento da criança nas escolas para a criança se sentir valorizada.
- Sim, para que as crianças se sintam motivadas, aumentando também a sua auto estima.
- Sim. Porque, na minha opinião, estimula a autoconfiança da crianças e confiança da criança na comunidade escolar.
- Sim, para dar continuidade à aprendizagem, resolver questões, abordar temáticas. (questionário às famílias).”

Face ao *feedback* por parte da educadora às famílias, as famílias consideram que este é importante no sentido que:

- Se for relevante sim, mas acho suficiente a avaliação onde fica refletido isso.
- Claro que sim. Para que saiba o que se passa no dia-a-dia do meu filho.
- Sim, porque permite um melhor acompanhamento da criança por parte da família e para a criança se sentir valorizada.
- Sim. Para que possamos acompanhar o seu desenvolvimento.
- Sim, considero. Assim como, situações menos boas ou de dificuldade. Porque a confiança da criança está no seio famílias. E cabe também à família apoiar-lo ou parabenizar quando é o caso. É muito importante para o desenvolvimento emocional da criança.
- Sim, para dar continuidade à aprendizagem, resolver questões, abordar temáticas. (questionário às famílias).

As famílias consideram importante o *feedback* tanto da equipa educativa como o das próprias para poderem estar em contacto com a escola acerca do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, principalmente porque lhes permite criar um envolvimento mais com a escola nos dias de hoje, bem como as auxiliam a adaptar a sua ação como coeducadores.

5. Capítulo V – Considerações finais

No presente capítulo, surge potenciada a problemática “A relação escola-família no contexto pandémico Covid-19”, tendo como principal objetivo apresentar as considerações finais do estudo descrito ao longo deste RPES, partindo da resposta às questões de investigação colocadas no início do relatório:

- Que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?
- Quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?

Através de leituras e redação do enquadramento, com base nos autores que já estudaram a temática da importância da relação escola-família, surgiram vários pontos chave que foram base da temática em estudo.

Como citado anteriormente, a relação-escola família, segundo Silva, et al. (2016, p.28) “(...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas.”. Asseiro (s.d.) e Morgado (s.d.) partilham também que o educador tem um papel fundamental na construção desta relação, pois para além da criança ser o centro da educação de infância, as famílias possuem um papel bastante importante, pois são estas os primeiros educadores das crianças, passando a ter um papel de coeducadores. Na investigação realizada, concluo que a base de uma boa relação escola-família ocorre quando o educador e as famílias estabelecem uma relação de colaboração no que diz respeito à aprendizagem das crianças, de forma a proporcionar uma coesão de aprendizagens conjuntas.

Para que isto seja possível é importante perceber que existem benefícios na relação escola-família, principalmente para as crianças, mas também para o educador conseguir dar sentido e completar a sua ação, bem como para as famílias que poderão dar apoio e continuidade ao que é feito na escola em casa. É nesta continuação que cabe ao educador criar estratégias que permitam aos pais participarem e serem ativos na comunidade escolar, com vista esses mesmos benefícios, mas também os obstáculos que podem surgir nessa mesma relação (Morgado, s.d.; Silva et al., 2016; Silva & Martins, 2002; Sousa & Sarmiento, 2010; Zenhas, 2011)

Devido à situação pandémica por Covid-19 têm ocorrido inúmeros obstáculos na relação escola-família, e foi nesse seguimento que realizei este RPES, mesmo sendo um estudo

pioneiro, foi aquele que considerei mais próximo à realidade vivida no último ano em contexto de estágio. Deste modo, procuro responder às questões anteriormente mencionadas.

Face à questão “**que alterações/adaptações a situação pandémica por Covid-19 originou na relação escola-família?**”, posso concluir que ocorreram inúmeras alterações na relação escola-família, principalmente a nível de participação e comunicação no sentido que devido às normas declaradas pela DGS e Ministério da Educação as famílias viram o acesso vedado ao interior das instituições, o que influenciou diretamente nestas duas vertentes da relação escola-família dificultando a participação e comunicação presencial.

No que diz respeito à participação esta ficou limitada, no sentido de que devido à proibição da entrada das famílias no interior das instituições estas deixaram de estar presentes em diversos momentos que anteriormente poderiam estar como participação em projetos e convívios em épocas festivas. Contudo, a educadora procurou encontrar estratégias que fomentassem a participação, como a utilização das plataformas online para fazer partilhas, bem como pedido de materiais ou realização de atividades em casa onde as crianças traziam para a escola para poder partilhar em grande grupo.

No entanto nas sessões online, pude observar uma maior adesão e participação por parte dos pais como coeducadores, pois auxiliavam nas atividades propostas pela educadora tanto em direto como no tempo livre, onde a educadora utilizava a plataforma para partilhar propostas de atividades para as crianças realizarem ao longo da semana com as famílias. Neste seguimento, as famílias partilharam no questionário que apesar de a participação ter sofrido alterações presencialmente, as aulas online exigiram bastante a sua colaboração e participação.

Face à comunicação, anteriormente era feita presencialmente como se pode verificar na resposta aos questionários tanto da educadora como das famílias. Devido à situação pandémica esta passou a ser maioritariamente via online, onde a educadora utilizava diversas formas de comunicação: plataforma *Teams* e *Zoom*, email ou contacto telefónico.

Para além destas vias de comunicação, e por se tratar de um grupo de crianças com cinco anos, ao longo da prática supervisionada, pude observar que a educadora utilizava muito as crianças como meio de comunicação para passar mensagens e comunicados às famílias.

Face à questão de investigação “**quais os efeitos – positivos e negativos – que as famílias e os profissionais identificam na sua relação?**”, concluo que:

Aspetos positivos

- As famílias passaram a ter uma maior responsabilidade e necessidade de acompanhar as crianças, principalmente nas sessões online;
- Maior colaboração por parte das famílias nas atividades propostas pela educadora nas sessões online, pois passaram a ter um papel de coeducadores para auxiliarem as crianças a fazer as atividades;
- Adaptação da ação da educadora face às medidas declaradas pela DGS e Ministério da educação de forma que as famílias estivessem incluídas no processo de aprendizagem das crianças – utilização de plataformas de comunicação para partilhar registos fotográficos, vídeos e comunicados às famílias;
- Fomentar o sentido de responsabilidade da criança como meio de comunicação entre escola-família;
- Grande diversidade de vias de comunicação entre escola-família – plataforma *Teams* e *Zoom*; email, contacto telefónico;
- As plataformas de comunicação online permitem uma melhor comunicação, mais frequente e detalhada;
- O envolvimento parental passou a ser mais ativo, principalmente nas aulas online;
- O *feedback* tanto da família para a educadora, como da educadora para a família é bastante importante pois permite partilhar entre escola-família o ponto de situação de cada criança, de forma que se possa desenvolver um trabalho em conjunto e colaborativo entre estes dois polos onde a criança se insere;

Aspetos negativos

- Participação ativa no espaço físico da escola inexistente devido às normas declaradas pela DGS e Ministério da Educação;
- Contactos próximos inexistentes devido às normas de segurança;
- A comunicação presencial ser quase inexistente, pois as famílias só tinham contacto com a educadora na hora do acolhimento, com um horário reduzido;
- Menor comunicação;
- Vias alternativas de comunicação online não passam a informação detalhada, frequente e é impessoal;

- O envolvimento parental passou a ser menos ativo;
- As famílias não têm conhecimento que haja possibilidade de a escola dar formação a estas com o intuito de poderem ser mais ativas no processo de ensino-aprendizagem das crianças;
- As famílias não são solicitadas para poderem participar no processo de tomada de decisão na gestão do currículo.

Tendo em conta as respostas anteriormente dadas, concluo com o presente estudo que ocorreram diversas alterações na relação escola-família desde o surgimento da pandemia Covid-19. No entanto, face aos pontos positivos e negativos, penso que existe um equilíbrio entre eles, onde se pode verificar que existem pontos positivos e negativos na participação, comunicação e envolvimento parental.

Um dos aspetos que houve maior consenso foi no facto de o contacto online permitir tanto à escola como às famílias um maior envolvimento entre estas, pois exigiu uma maior comunicação e colaboração das famílias para que as crianças realizassem as atividades propostas pela educadora.

Tendo em conta o estudo realizado, surgiram algumas fragilidades ao longo do estudo, principalmente no enquadramento teórico e na fase de análise de dados. No que se relaciona com o enquadramento teórico, por se tratar de um tema recente, senti falta de evidências teóricas face à temática na pandemia que me pudessem auxiliar não só na construção dos instrumentos de investigação, mas também na análise dos dados recolhidos.

No que respeita à análise de dados, deparei-me com uma grande divergência de opinião e perceção face na recolha de dados nos questionários às famílias, pois as respostas às questões abertas apresentaram diversidade de respostas e opiniões, onde para uns o que era positivo para outros poderia ser menos positivo, o que me dificultou nas conclusões do estudo.

Outra fragilidade que destaco foi a falta de tempo em contexto de estágio com a complexidade e objetivos que este implica, pois neste tempo não é só no RPES e na temática que nos dedicamos, mas também no objetivo de realizar um projeto de atividades com as crianças. Devido a este fator, não tive oportunidade de refazer novamente os questionários, o que me permitia refazer as perguntas de outra forma ou redigir novas perguntas que me levassem a ter respostas mais completas e enriquecedoras.

Neste seguimento, concluo que poderia dar continuidade a este estudo, podendo adquirir novas evidências no terreno, podendo refazer os questionários e/ou conversar com as famílias e educadora, podendo não só fazer questionários, mas também entrevistas, pois estas permitiam com que pudesse esclarecer possíveis dúvidas e conduzir as perguntas para que estas pudessem obter uma maior informação.

Por fim, destaco que foi um estudo importante e pertinente para a minha formação como educadora de infância, devido ao facto de se tratar de um tema bastante atual. Quando estiver a acompanhar um grupo de crianças como educadora de infância, irei ter em conta as conclusões retiradas através do estudo, bem como a experiência que adquiri ao longo da prática supervisionada que me serviram de exemplo como base de manter uma boa relação escola-família numa situação pandémica.

6. Referências bibliográficas

Almeida, A. (s.d.). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos*.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ªed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Asseiro, J. (s.d.). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A perspetiva de uma associação de pais*.

Barradas, M. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – Estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/13432>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Chaer, G., Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7(7), 251-266. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(7), 30-36.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2a Edição). Coimbra: Almedina.

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

Direção Geral da Educação & Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2020). *Orientações: Reaberturas da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: República Portuguesa. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/noticias/orientacoes-reabertura-da-educacao-pre-escolar>

Epstein, J. (1992). *School and family – partnerships*. California: Corwin Press. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>

Epstein, J. (2013). *Six types of parent involvement*. California Parent Center: Department of Child & Family Development – Center for family, school, community engagement. Recuperado de <http://go.sdsu.edu/education/parent/involve.aspx>

- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: Percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 157-174.
- Guedes, L. (Coord), Silva, J., Bruno, J., Santos, M., Oliveira, M., González, M., . . . Sá, V. (2002). *A escolar e os atores: Políticas e práticas*. Porto: Centro de Formação e Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte
- Lessard-Hérbert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (s.d.). *Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar*.
- Manitto, A., Chiesa, A., Abuchaim, B., Kirschbaum, C., Neves dos Santos, D., Falleiros de Mello, D., . . . Serebrinic, V. (2020). *Repercussões da pandemia de covid-19 no desenvolvimento infantil*. Brasil: Núcleo Ciência pela Infância
- Puglisi, M. & Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Sá, V. (s.d.). *A relação escola-pais-da tese das “esferas de influência separada” à tese das “esferas de influência sobreposta”*. Minho: Universidade do Minho/IEP
- Sarmiento, M. & Bento, G. (Coord.), Brito, A., Vianna, F., Portugal, G., Trevisan, G., Grangeia, H., Narciso, I., . . . Sousa, M. (2020). *Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança*. Guimarães: Prochild. Disponível em <http://prochildcolab.pt/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-educacao-de-infancia-1.pdf>

Silva, A. (2011). *O envolvimento parental nas aprendizagens escolares dos filhos*. (Dissertação de Mestrado, ISPA). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/3906>

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

Silva, J., & Martins, E. (2002). Envolvimento parental na escola: Relato de uma experiência. *Aprender*, 26, 79-88. Recuperado de: <http://handle.net/10400.12/1824>

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.

Zenhas, A. (2011). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

<https://cm-sintra.pt/>

7. Anexos

Anexo I

Questionário à educadora cooperante

Boa tarde, Mónica, venho por este meio pedir-lhe que responda a algumas perguntas no âmbito do meu Relatório da Prática Supervisionada submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de: MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. O tema deste questionário está inserido na relação escola-família no contexto pandémico Covid-19, com o intuito de recolher alguns dados que irão dar resposta a algumas perguntas face ao estudo realizado em contexto de estágio.

Agradeço-lhe desde já a sua colaboração, e qualquer dúvida que surja poderá entrar em contacto comigo.

Grupo I: Conhecer a perceção da Educadora sobre a importância da relação escola-família: escola/educadora; famílias; crianças

1. O que entende por relação escola-família? Destaque o que considere importante.
2. Na sua opinião, quais os benefícios da relação escola-família para:
 - 2.1. Escola e para si como educadora?
 - 2.2. Famílias?
3. Qual o papel das famílias na relação escola-família?
4. Quando não existe relação próxima entre os intervenientes – educadora/famílias – considera haver consequências? Quais?

Grupo II: Conhecer as estratégias adotadas pela educadora para fomentar a relação escola-família antes da pandemia

5. Considera que as famílias se interessam pelo que os seus filhos realizam no JI? Envolvem-se? Porquê?
6. Antes da situação pandémica Covid-19, que estratégias utilizava para estabelecer relação entre escola-família?
7. Comunicação:
 - 7.1. Que meios de comunicação eram utilizados?
 - 7.2. Considera que a comunicação era positiva?
 - 7.3. Que temas eram mais valorizados na comunicação?
 - 7.4. Quando não conseguia chegar a todas as famílias que estratégias utilizava?
8. Participação das famílias:

- 8.2. Que meios de participação eram utilizados?
- 8.3. Considera que a participação era contínua e positiva? Dê exemplos.
- 8.4. Existem órgãos presentes no colégio onde as famílias possam integrar? Quais?
- 8.5. As opiniões e sugestões das famílias eram tidas em conta na gestão curricular do colégio? Especifique.

9. Envolvimento:

- 9.1. Como sabe se as famílias estão envolvidas?
 - 9.2. Considera que as famílias se envolviam todas da mesma forma? Exemplifique.
10. Considera que as famílias possuem conhecimento de forma a dar apoio na sua ação pedagógica?
- 10.1. É dada alguma formação as famílias para dar apoio às crianças em casa? Como é que essa formação era realizada?

Grupo III: Conhecer a percepção da Educadora sobre o que a pandemia veio afetar na relação escola-família (pós pandemia)

11. Com o aparecimento da situação pandémica provocada pela Covid-19 a relação com as famílias sofreu alterações.
- 11.1. O que considera que se alterou a nível da:
 - 11.1.1. Comunicação.
 - 11.1.2. Participação das famílias.
 - 11.1.3. Envolvimento

Grupo IV: Conhecer as estratégias adotadas pela Educadora/famílias para fomentar a relação escola-família durante a pandemia

12. Que meios são utilizados atualmente para comunicar com a família? Dê exemplos.
- 12.1. O que considera dessa forma de comunicação?
 - 12.2. Que estratégias utiliza para dar resposta a todos?
13. Como é que os pais participam sendo que está proibida a entrada no estabelecimento de ensino? Dê exemplos.
14. Considera que existe um trabalho contínuo entre a sala de atividade-casa?
- 14.1. É lhe dado algum feedback por parte dos pais? Como é feito?
 - 14.2. Dá feedback às famílias do que é feito na sala? Como o faz?

Anexo II

Questionário às famílias

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmaVzz2GfzytuQqnj00NTEr9HCRfySUG_p19YxuU939TBPfA/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

A Relação escola-família no contexto pandémico Covid-19

Famílias e Encarregados de Educação.

solicito a sua participação para responder às 23 questões que se seguem e informo que, assegurando a confidencialidade dos participantes, as respostas serão analisadas e apresentadas no Relatório da Prática Supervisionada, intitulado "A Relação escola-família no contexto pandémico Covid-19", a submeter como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Estarei ao vosso dispor para esclarecimento de dúvidas ou questões à cerca do instrumento ou sobre a temática através do seguinte e-mail: didaduarte@hotmail.com.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos,

Margarida Duarte.

***Obrigatório**

Sexo *

Feminino

Masculino

Idade *

15-25

26-35

36-45

46-55

56-65

Grau de parentesco *

Mãe

Pai

Avó

Avó

Irmão(ã)

Outro: _____

Escolaridade *

Ensino Básico (até ao 9º ano)

Ensino Secundário (até ao 12º ano)

Ensino Universitário

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em ISPA - Instituto Universitário. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

A Relação escola-família no contexto pandémico Covid-19

*Obrigatório

Grupo I: Conhecer a percepção das famílias sobre a importância da relação escola-família

O que entende por relação escola-família? Destaque o que considere mais importante. *

Sua resposta

Na sua opinião, quais os benefícios da relação escola família para as famílias? *

Sua resposta

Na sua opinião, quais os benefícios da relação escola família para as crianças? *

Sua resposta

O que entende ser o papel da família na relação escola-família? *

Sua resposta

Voltar

Próxima

Nunca envia senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em ISPA - Instituto Universitário. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

A Relação escola-família no contexto pandémico Covid-19

*Obrigatório

Grupo II: Conhecer as estratégias adotadas para fomentar a relação escola-família antes da pandemia: educadora/escola e famílias

Que meios de comunicação eram utilizados antes a situação pandémica por Covid-19 ou antes da imposição de medidas restritivas para conter a propagação da Covid-19? *

Sua resposta

O que mais valorizada na comunicação com a escola? *

Sua resposta

Considera que a escola/educadora tinha em conta a sua opinião/sugestões na gestão do currículo? Porquê? *

Sua resposta

A Relação escola-família no contexto pandêmico Covid-19

*Obrigatório

Grupo III: Conhecer a percepção das famílias sobre o que a pandemia veio afetar na relação escola-família (pós pandemia)

Com o aparecimento da situação pandêmica provocada pela Covid-19 a relação com as famílias sofreu alterações. O que considera que se alterou a nível da:

Comunicação? *

Sua resposta

Participação das famílias? *

Sua resposta

Envolvimento parental? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Considera que a escola/educadora criava oportunidades para participar? Se sim, como? *

Sua resposta

Existem órgãos presentes no colégio onde as famílias possam integrar? Quais? *

Sua resposta

Considera que as famílias podem apoiar a ação pedagógica da educadora? *

Sua resposta

A escola dá formação às famílias para estas darem apoio às crianças em casa? *

Sim

Não

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

A Relação escola-família no contexto pandémico Covid-19

*Obrigatório

Grupo IV: Conhecer as estratégias adotadas pela Educadora/famílias para fomentar a relação escola-família durante a pandemia

Que meios são utilizados atualmente para comunicar com a família? Dê exemplos. *

Sua resposta

O que considera dessa forma de comunicação? *

Sua resposta

Com o acesso vedado às famílias ao interior da instituição escolar, como é fomentada a sua participação? *

Sua resposta

Considera importante partilhar com a equipa educativa informações sobre experiências/conquistas do seu filho? Porquê? *

Sua resposta

Considera importante que partilhem informações sobre experiências/conquistas do seu filho na escola? Porquê? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em ISPA - Instituto Universitário. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários