

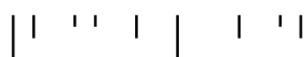


O IMPACTO DA PANDEMIA PROVOCADA PELA COVID-19 NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Catarina Ferreira Estêvão Ambrósio

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021



◊ IMPACTO DA PANDEMIA PROVOCADA PELA COVID-19 NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Catarina Ferreira Estêvão Ambrósio

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Dalila Lino

2020-2021

| | ' | | ' |

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II foi elaborado o presente relatório que tem por base a prática educativa realizada numa sala de jardim de infância, com crianças de idades heterogéneas, sendo abordados aspetos relativos ao processo de intervenção junto das crianças, equipa educativa e famílias, assim como a investigação desenvolvida.

Face à situação de pandemia causada pela Covid-19 e ao interesse relativo à temática da relação escola-família, foi realizado uma investigação que se caracteriza por ser um caso de estudo, de cariz qualitativo, acerca do impacto da pandemia provocada pela Covid-19 na relação escola-família, baseada nas perspetivas de educadoras. Deste modo, foram entrevistadas quatro educadoras da instituição onde foi realizada a PPSII e foram definidos para a investigação os seguintes objetivos: i) conhecer as perspetivas das educadoras de infância sobre a importância da relação escola-família, (ii) conhecer a visão das educadoras relativamente ao impacto da situação pandémica na relação com as famílias e (iii) analisar as estratégias implementadas pelas educadoras de infância entrevistadas. Posteriormente à realização das entrevistas, os dados recolhidos foram alvo de uma análise de conteúdo.

Com as informações recolhidas foi possível compreender que, apesar do período desafiante, devido aos confinamentos impostos, bem como ao distanciamento social que afastou, fisicamente, as famílias das organizações socioeducativas, a relação positiva com as famílias manteve-se e a colaboração entre os dois contextos continuou a existir. Para tal, foi fundamental repensar as formas de comunicação e de cooperação, adaptando as mesmas à situação e encontrando estratégias que permitissem manter a parceria que se revela crucial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Relação escola-família; Covid-19; Pandemia.

ABSTRACT

Within the scope of the curricular unit of Supervised Professional Practice II, this report was prepared, based on the educational practice carried out in a kindergarten room, with children of heterogeneous ages, addressing aspects relating to the intervention process with children, the educational team and families, as well as the research carried out.

Given the situation of pandemic caused by Covid-19 and the interest in the theme of the school-family relationship, an investigation was carried out which is characterized as a qualitative case study on the impact of the pandemic caused by Covid-19 in the school-family relationship, based on the perspectives of educators. Thus, four educators from the institution where the PPSII was held were interviewed and the following objectives were defined for the investigation: i) to know the perspectives of kindergarten teachers on the importance of the school-family relationship, (ii) to know the educators' view regarding the impact of the pandemic situation in the relationship with the families and (iii) analyzing the strategies implemented by the interviewed kindergarten teachers. After the interviews were carried out, the collected data were subjected to a content analysis.

With the information collected, it was possible to understand that, despite the challenging period, due to the imposed lockdowns, as well as the social distance that physically distanced the families from socio-educational organizations, the positive relationship with the families was maintained and the collaboration between the two contexts continued to exist. Thus, it was essential to rethink the forms of communication and cooperation, adapting them to the situation and finding strategies that would allow maintaining the partnership that is crucial for the well-being and development of children.

Keywords: Supervised Professional Practice; Kindergarten; School-family relationship; Covid-19; Pandemic.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo	4
2.1. Caraterização do meio	5
2.2. Caraterização do contexto socioeducativo.....	5
2.3. Caraterização da equipa educativa.....	7
2.4. Caraterização do ambiente educativo	8
2.5. Caraterização do grupo de crianças	11
2.6 Caraterização das famílias	13
3. Análise reflexiva da intervenção	15
3.1. Intenções para a ação	16
3.1.1. Com as crianças.....	16
3.1.2. Com as famílias.....	18
3.1.3. Com a equipa.....	18
3.2. Processo de intervenção.....	19
4. Investigação.....	25
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	26
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	28
4.2.1 A importância da relação escola-família.....	28
4.2.2 A relação escola-família durante o período de pandemia	34
4.3 Roteiro metodológico e ético	35
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	38
4.4.1. Apresentação e análise das entrevistas às educadoras	38
5. Construção da profissionalidade.....	39
6. Considerações finais	39
Referências	39
Anexos.....	39

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Rotina do grupo	10
<i>Tabela 2.</i> Atividades extracurriculares	10

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
Jl	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. Introdução

| | " | | " |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, módulo II (PPSII), do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e refere-se à prática realizada em contexto educativo, sendo abordado o processo de intervenção junto das crianças, equipa educativa e famílias. A prática educativa foi realizada na valência de pré-escolar, numa sala com crianças de 3, 4 e 5 anos, numa organização caracterizada por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e decorreu de novembro de 2020 a maio de 2021.

Para além disso, este relatório conta também com a apresentação de uma investigação desenvolvida acerca da relação escola-família, com ênfase no impacto da pandemia provocada pela Covid-19 na mesma. Esta investigação, que tem em conta as visões de quatro educadoras, tem como objetivos: i) conhecer as perspetivas das educadoras de infância sobre a importância da relação escola-família, (ii) conhecer a visão das educadoras relativamente ao impacto da situação pandémica na relação com as famílias e (iii) analisar as estratégias implementadas pelas educadoras de infância entrevistadas.

O contexto escolar, assim como o familiar são dois contextos cruciais para o desenvolvimento das crianças nos mais diversos níveis e, por isso, é fundamental que os mesmos estabeleçam contacto e mantenham uma relação próxima e harmoniosa, assente na cooperação (Xia, 2020). Deste modo, deve existir uma parceria e, para tal, é importante que esta relação tenha como base o respeito, a confiança, assim como a responsabilidade e a comunicação (Buza & Hysa, 2020). A pandemia causada pela Covid-19 trouxe alguns desafios, nomeadamente no que diz respeito às formas de comunicação e colaboração entre estes dois eixos, o que fez com que estes aspetos fossem repensados de modo a encontrar estratégias que permitissem manter a proximidade (Bubb & Jones, 2020).

O relatório desenvolvido encontra-se organizado em quatro grandes capítulos. O primeiro, que diz respeito à caracterização do contexto socioeducativa, conta com a apresentação de informações relevantes do ponto de vista da organização socioeducativa, bem como as caracterizações do grupo de crianças, da equipa educativa e das famílias. O segundo ponto é referente à análise reflexiva da intervenção, em que são apresentadas as intenções definidas para a ação, assim como o processo de intervenção e a avaliação da

mesma, refletindo sobre a implementação das intenções. O terceiro capítulo é dedicado à investigação realizada e, deste modo, são abordados aspetos relativos à identificação e fundamentação da problemática, com a explicitação da pertinência e dos objetivos da mesma, seguindo-se os pontos referentes à revisão de literatura acerca do tema e o roteiro metodológico e ético que orientam a investigação, no que diz respeito às técnicas de recolha e análise de dados e dos princípios orientadores. Ainda relativamente a este capítulo, e no último subcapítulo, é feita a apresentação e discussão dos dados recolhidos.

Os últimos dois capítulos são reservados à construção da profissionalidade, em que é feita uma reflexão crítica acerca do período de prática profissional, nomeadamente do meu papel enquanto estagiária e futura educadora, e ainda às considerações finais, onde é apresentado são destacados os aspetos mais relevantes do trabalho desenvolvido. São também apresentados alguns anexos, nomeadamente o portefólio (cf. Anexo A) onde se encontram organizadas as notas de campo, assim como as reflexões diárias e semanais e outros anexos referentes à investigação, como é o caso dos guiões de entrevista e do inquérito por questionário.

2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

| ' ' | | ' ' |

Este primeiro capítulo diz respeito à caracterização do contexto em que foi realizada a Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, uma vez que o mesmo revela-se essencial para o desenvolvimento da criança, tendo por base as interações e relações ali estabelecidas e que permitem à criança “tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (Silva et al., 2016, p.33). Para além disso, esta caracterização é também importante para orientar a ação educativa do(a) educador(a) de infância.

Nos pontos seguintes são apresentadas as caracterizações do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e ainda das crianças, baseada na análise efetuada ao Projeto Educativo (PE), sobretudo no que diz respeito aos dois primeiros tópicos. Para os restantes, a observação e os registos realizados foram essenciais para a elaboração da caracterização.

2.1. Caracterização do meio

A organização socioeducativa onde decorreu a PPSII localiza-se no distrito e no município de Lisboa. A área onde se encontra a instituição é urbana e de fácil acesso, onde estão presentes estabelecimentos não só de comércio e restauração como também de ensino e ainda hospitais. Apesar de ser uma zona que apresenta movimentação, nomeadamente a nível rodoviário, nas proximidades da instituição existem também espaços de lazer e espaços verdes, tais como parques e jardins.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Através da análise do PE da organização socioeducativa foi possível compreender alguns aspetos relativos à mesma, no que diz respeito à história, missão, objetivos, valores, valências e organização da instituição, uma vez que é referido que o projeto é “expressão de identidade” (PE, p.3).

A organização socioeducativa está integrada numa fundação, fundada ainda no século XIX, e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e apresenta como valências o berçário, a creche e o jardim de infância. Dois dos objetivos da fundação e que fazem parte da missão da mesma, são o “apoio a crianças e jovens” (p.7) e a “promoção da educação (...) (p.8), uma vez que esta fundação apresenta também uma

vertente social e comunitária e, por isso, alguns objetivos são direcionados para estas áreas. Assim, relativamente aos objetivos principais é mencionado “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (PE, p.8). No que diz respeito aos valores, são apresentados cinco:” a pessoa desfavorecida”, “transparência”, “rigor”, “qualidade” e “eficiência” (PE, p.8). Considero importante destacar o da transparência e da qualidade, dado que se pretende que esta transparência exista na relação com as famílias e que a qualidade esteja presente nos “serviços prestados” (PE, p.8).

Em relação ao departamento da infância, este é composto por uma “equipa multidisciplinar” (PE, p.10), considerando as diretoras do mesmo, bem como as educadoras de infância, ajudantes de ação educativa, auxiliares e cozinheiras. No que trata à educação, a organização socioeducativa pretende proporcionar práticas de qualidade de modo a promover o desenvolvimento das crianças a vários níveis, preparando-as “para os desafios atuais e futuros” com o desenvolvimento de competências e formando “cidadãos responsáveis, autónomos e interventores” (PE, p.11). Como princípios educativos, a instituição apresenta o de “proporcionar a cada criança uma formação integral e diferenciada”, em que exista uma articulação dos três saberes, “saber fazer, saber ser e saber viver” (PE, p.17), tendo presente os valores sociais e os princípios associados ao “sentido de responsabilidade, da liberdade, da disciplina, do respeito e da persistência” (PE, p.18). Também a solidariedade e a tolerância são referidas como aprendizagens a serem promovidas, estando a última também relacionada com a diversidade cultural existente e a necessidade de educar as crianças a compreender e a respeitar o outro. Com uma perspetiva direcionada para o futuro das crianças é ainda mencionada “a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração” (PE, p.18) como competências essenciais à vida em sociedade.

Relativamente às linhas de ação e, em primeiro lugar, referente à família, os objetivos estratégicos definidos surgem relacionados com o envolvimento e cooperação que se pretende ter com as mesmas, nomeadamente no que diz respeito à realização de atividades que contem com a participação das famílias, assim como a presença destas nas reuniões de pais. Já no que diz respeito às crianças, um dos objetivos relaciona-se com a

promoção de uma educação inclusiva, tendo como estratégia as reuniões com técnicos e as famílias das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para além disso, são ainda objetivos o de “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola” (PE, p.19), tendo a tecnologia um papel importante nesta medida, o de garantir um ambiente seguro com vista ao bem-estar das crianças, o de promover o respeito pela individualidade e pelo pensamento crítico, o de proporcionar aprendizagens significativas, elaborando projetos que partam dos seus interesses, e, por fim, “garantir que as crianças experimentem sentimentos de pertença à escola num ambiente de liberdade e de responsabilidade” (PE, p.20), procurando realizar atividades em que as crianças participem de forma ativa. Em relação à comunidade, os objetivos relacionam-se com os aspetos já mencionados anteriormente e que dizem respeito ao promover comportamentos de solidariedade, cooperação, entreaajuda e ainda de respeito pela diversidade de culturas.

Tendo em conta os aspetos referidos no PE, nomeadamente no que respeita aos princípios educativos, às linhas de ação e aos objetivos, considerei importante respeitá-los e adotá-los no decorrer da PPS, visto serem as linhas orientadoras da organização socioeducativa pelos quais a equipa educativa também se rege.

2.3. Caracterização da equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa da organização socioeducativa, esta é composta por quatro educadoras e seis auxiliares de ação educativa, distribuídas pelo berçário, creche e jardim de infância. Relativamente a esta última valência, existem duas educadoras e duas auxiliares, ou seja, uma educadora e uma auxiliar por sala, dado que só existem duas salas de jardim de infância.

Com o decorrer da PPS, foi notória a boa relação que a educadora e a auxiliar da sala mantinham, existindo um ambiente de respeito, confiança e entreaajuda durante os vários momentos do dia. Para além disso, também a comunicação estava muito presente, nomeadamente no que se refere a sugestões de atividades ou formas de as realizar, assim como a estratégias de organização da sala ou dos materiais, onde existia um verdadeiro apoio na implementação das mesmas. Também durante as atividades extracurriculares

este clima de respeito e apoio estava presente. Desta forma, as interações e relações positivas estabelecidas são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

De acordo com Silva et al. (2016), quando falamos em ambiente educativo na educação pré-escolar, é necessário considerar a organização do ambiente educativo da sala, tanto no que diz respeito ao espaço como ao tempo.

Desta forma, para Zabalza (1992), e no que se refere ao espaço, este “constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p.120), cuja função “é dar opção à iniciativa da criança” (p.127). O espaço é organizado consoante os interesses e necessidades das crianças, sendo para isso importante a observação, os registos e a reflexão do/a educador/a, de modo a permitir uma reorganização do mesmo caso seja necessário, garantindo oportunidades de aprendizagem. A sala onde realizei a PPS apresentava algumas áreas (cf. Anexo B), tal como a área da casinha, das trapalhadas, dos jogos de mesa, da pintura, entre outras, e onde as crianças se apropriavam dos materiais presentes nas mesmas. De acordo com Zabalza (1992), “uma distribuição da sala por zonas ou por núcleos de interesses é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de acções muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (p.134).

Relativamente a este aspeto é de salientar a adequação tanto à faixa etária como ao interesse das crianças e a apropriação dos mesmos também por parte das crianças, sendo, por isso, a arrumação dos materiais realizada de forma autónoma, uma vez que também a educadora potenciava esta autonomia, na medida em que, tanto os materiais como os locais onde devem ser arrumados, estavam identificados com fotografias dos próprios materiais. É importante referir que o espaço, assim como os materiais podem sofrer algumas alterações no decorrer do ano letivo, fruto das necessidades do grupo, devendo estas serem explicadas às crianças para que, no caso dos materiais, continuem a ser autónomas na sua arrumação (Cardona, 1992). No que diz respeito aos materiais, “diferentes materiais favorecem a aquisição de diferentes destrezas e habilidades e colocam em funcionamento diferentes tipos de processos mentais” (Forneiro, 1992,

p.265) e, por isso, faz parte do papel do/a educador/a selecionar ou elaborar os materiais e colocá-los à disposição das crianças.

Segundo Silva et al. (2016), as paredes da sala e da organização socioeducativa são também parte do espaço e não devem ser “descurdadas”, dado que permitem a exposição das aprendizagens efetuadas, dando a conhecer as mesmas às restantes crianças e adultos, assim como também às famílias. Assim, este cuidado também estava presente no contexto da PPS e era frequente as crianças lembrarem as atividades realizadas ao observarem as produções expostas na sala. Também o espaço exterior da organização, onde as crianças passavam algum do seu tempo diário, é um espaço de grandes oportunidades de exploração, sendo um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al.,2016, p.27), dado que existem algumas árvores e plantas neste espaço.

Em relação ao tempo educativo, este “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al.,2016, p.27), tornando-se, por isso, conhecido pelas crianças que sabem os momentos que se seguem. Assim, no que se refere à rotina do grupo (cf. Tabela 1), as crianças que chegavam antes das 9h à organização eram recebidas no refeitório e após essa hora o acolhimento já era efetuado na sala, onde as crianças permaneciam a brincar. Às 10h, as crianças reuniam-se no tapete para a marcação das presenças, do tempo, para comerem a fruta e conversarem sobre algum assunto que fosse importante de abordar, como por exemplo, na reunião de segunda feira em que as crianças contavam como tinha sido o fim de semana. De seguida, brincavam livremente nas áreas ou realizavam alguma atividade proposta pela educadora, podendo ser em grande ou pequenos grupos, há exceção de sexta-feira em que as crianças tinham ginástica, das 11h às 11h40 (cf. Tabela 2), geralmente no espaço exterior. Após o almoço e caso fosse possível devido às condições meteorológicas, as crianças brincavam no espaço exterior. Da parte da tarde, tinham um momento destinado ao relaxamento, seguindo-se atividades extracurriculares, como Yoga, Filosofia, Música, Chi Kung e Inglês.

Tabela 1*Rotina do grupo*

Hora	Momento	Espaço
8h30-10h	Acolhimento	Refeitório /Sala
10h-10h30	Marcação das presenças e do tempo Reforço da manhã	Sala
10h30-11h45	Brincar / Atividade	Sala
12h-12h30	Almoço	Refeitório
12h30-13h30	Recreio	Espaço exterior
13h30-14h30	Relaxamento	Sala
14h30-16h	Brincar / Atividade / Atividades extracurriculares	Sala
16h-16h20	Lanche	Refeitório
16h20-17h30	Brincar	Sala / espaço exterior

Tabela 2*Atividades extracurriculares*

Horário	Atividade extracurricular
Segunda-feira – 14h40-15h20	Yoga
Terça-feira – 15h30-16h10	Filosofia
Quarta-feira – 15h-15h40	Música
Quinta-feira – 15h-15h40	Chi Kung
Sexta-feira – 11h-11h40	Ginástica

Como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), a organização do ambiente educativo é “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p.5) e, deste modo, deve ser pensado de forma a ser o mais rico e estimulante possível.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo é composto por 25 crianças, 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que a maioria já tinha completado os 4 anos. Apesar de o grupo ser constituído por 25 crianças no total, duas crianças não frequentaram a organização socioeducativa no ano letivo devido ao contexto atual de pandemia. Grande parte das crianças do grupo já tinham estado com a educadora e a auxiliar no ano letivo anterior, sendo sobretudo as crianças mais novas, com três anos, as que entraram este ano para a sala.

Este é um grupo de crianças bastante comunicativo e que rapidamente me acolheu na sala. Para além disso, são também crianças bastante interessadas, curiosas, responsáveis e autónomas. Apesar de, no geral, ser um grupo participativo, há crianças mais tímidas e que nos momentos em grande grupo não participavam tanto nas conversas. No entanto, outras crianças gostavam de participar, demonstrando até alguma dificuldade em esperar pela sua vez, como verificado pelo seguinte excerto de uma nota de campo:

As crianças foram chamadas pela ordem como estavam sentadas, contudo, uma criança, C21, levantava o braço sempre que um colega acabava de apresentar, uma vez que queria ser a próxima criança a apresentar. Deste modo, dizia-lhe que tinha de esperar pela sua vez e que todos iam ter oportunidade para falar. (Nota de Campo nº12 do dia 2 de dezembro de 2020).

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral, há crianças que apresentavam algumas dificuldades ao nível da mesma e, por essa razão, frequentavam a terapia da fala, devido a fragilidades na construção de frases, pronúncia, entre outras questões.

Durante a reunião no tapete, na parte da manhã, e após marcarem as presenças, era frequente contarem, à educadora e ao restante grupo, episódios passados, sendo que algumas crianças partilhavam de forma detalhada, usando também vocabulário variado. Em relação à escrita, as crianças mais velhas demonstravam algum interesse face a este assunto, nomeadamente após realizarem desenhos, quando queriam escrever o seu nome ou identificar algo no seu desenho, como se verifica pelo seguinte excerto:

C2 desenhou duas figuras humanas, a mãe e a própria. Junto ao desenho da mãe, C2 escreveu “MAMÃ” e disse-me “Eu queria escrever o meu nome, mas eu não sei... Podes ajudar-me?”. Dirigi-me com a criança ao mapa das presenças e indiquei-lhe o seu nome, sendo que, de seguida, a criança respondeu “Mas eu não sei fazer essas letras assim”, referindo-se às letras minúsculas, uma vez que tinha escrito “mamã” apenas com letras maiúsculas. (Nota de Campo nº19 do dia 18 de dezembro de 2020).

As crianças interessavam-se por várias áreas da sala, sobretudo pela casinha, pelos legos, plasticina e ainda pela área da areia ou das peças soltas onde faziam construções diversas. Durante o período em que foi realizada a PPSII, verificou-se um crescente interesse pela área dos livros, com as crianças a pedirem-me para as acompanhar à área para contar histórias. Durante estes momentos de brincadeira surgiam, por vezes, alguns conflitos relacionados, por exemplo, com as peças das construções e com outros brinquedos, dado que as crianças retiram as peças aos colegas sem permissão, como descrito na seguinte nota de campo:

Quando C24 chegou ao refeitório sentou-se junto a C12, C14 e C21 e começou a tirar peças aos colegas, uma vez que já não havia peças disponíveis na caixa, mesmo após eu dizer-lhe para pedir aos colegas algumas peças para que pudesse brincar também. Face ao comportamento do/a colega, C21 dirige-se a C24 e diz “Para de me tirar peças, essa é a minha construção”. Após alguns colegas terem dado peças a C24, a criança começa a colocá-las na construção de C21 que diz: “Eu não quero que a minha construção tenha mais peças”, embora C24 tenha ignorado o comentário do/a colega. (Nota de Campo nº6 do dia 17 de novembro de 2020).

Quando o grupo se encontrava a brincar nas áreas, uma criança dirigiu-se à educadora informando-a de que um colega tinha destruído a sua construção. Por sua vez, a educadora chamou a criança envolvida, C20, e perguntou o que tinha acontecido. (Nota de Campo nº9 do dia 23 de novembro de 2020).

Desta forma, considero a resolução de conflitos uma fragilidade encontrada no grupo de crianças, dado que a educadora e auxiliar eram, na maioria das vezes, chamadas para solucionarem os mesmos. Ainda assim, são crianças que, habitualmente, partilhavam os materiais com os colegas, existindo também entreajuda, nomeadamente, nos jogos de mesa com os puzzles, nos legos com as construções realizadas em conjunto, assim como nos momentos de arrumação:

No tapete da sala, C2 e C20 encontravam-se a fazer um dos novos jogos que a educadora trouxe para a sala. C20 explicava a C2 como se colocavam as peças para fazer as figuras presentes no folheto do jogo, dando-lhe oportunidade de tentar e quando C2 colocava a peça corretamente, C20 dizia “Boa [C2], fizeste bem!”. (Nota de Campo nº6 do dia 17 de novembro de 2020).

No que diz respeito à arrumação, são autónomas, tal como no momento da refeição, uma vez que assim que terminavam a refeição, arrumavam a louça, separando-a. Esta autonomia verificava-se em crianças de ambas as idades.

Relativamente às atividades propostas, algumas crianças demonstravam interesse imediato, principalmente nas atividades do subdomínio das Artes Visuais, apresentando dedicação durante a realização das mesmas, chegando mesmo a pedir para as realizar. Por outro lado, outras crianças preferiam as brincadeiras nas várias áreas às atividades sugeridas e, mesmo quando demonstravam interesse em realizar a atividade, era notório que, após alguns momentos, este era perdido e realizavam a pintura ou desenho de forma apressada para regressarem às brincadeiras.

2.6 Caracterização das famílias

No que diz respeito às famílias e, apesar do contexto relativo à pandemia e das limitações existentes face ao mesmo no que se refere à entrada das mesmas nas

organizações socioeducativas, torna-se importante que as famílias continuem envolvidas na vida educativa das crianças e informadas da rotina diária e do desenvolvimento dos educandos. Assim, continua a ser imprescindível existir uma relação de confiança entre as famílias e a equipa educativa, em que a comunicação seja frequente, de modo a garantir às crianças um verdadeiro apoio no seu desenvolvimento.

Apesar de não ter sido possível recolher dados referentes, por exemplo, à situação profissional das famílias, através de conversas com a educadora cooperante fui conseguindo recolher algumas informações, nomeadamente sobre o envolvimento e participação das famílias na vida educativa das crianças do grupo. Assim, de acordo com a educadora cooperante, as famílias sempre estiveram envolvidas e sempre demonstraram interesse em participar, não só nos dias festivos, como o dia a dia, realizando atividades com o grupo. No decorrer do ano letivo e com as restrições devido à pandemia, as famílias continuaram a colaborar com a equipa educativa e a participar ainda que de um modo diferente e mais distante da sala de atividades.

Em relação ao meu contacto com as famílias, no início da PPSII elaborei uma carta de apresentação que foi enviada às famílias de modo a que estas me conhecessem e ficassem informadas acerca do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Por vezes, nos momentos de acolhimento, estabeleci contacto com algumas famílias, assim como durante o período de confinamento em que foram realizadas sessões online via *zoom*.

3. Análise reflexiva da intervenção

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será feita uma análise reflexiva da intervenção, sendo apresentadas as intenções definidas tendo em vista a ação, apoiadas nas observações e registos efetuados, tanto no que diz respeito às crianças, como à equipa educativa e famílias.

3.1. Intenções para a ação

Como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), elaborado por Silva et al. (2016), as intenções definidas pelo/a educador/a para a sua ação pressupõe “uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (p. 5). Desta forma, esta reflexão tem como suporte as observações e os registos efetuados diariamente.

Tendo por base as caracterizações apresentadas no ponto anterior, torna-se necessário refletir sobre o que se pretende desenvolver ao longo da prática e, assim, delinear as intenções que irão orientar a mesma, tanto no que diz respeito às crianças, como à equipa educativa e às famílias.

3.1.1. Com as crianças

Relativamente às crianças foram definidas as seguintes intenções: (i) estabelecer uma relação afetiva com as mesmas, baseada na confiança e no respeito pela individualidade e ritmos de cada uma, (ii) valorizar a participação das crianças bem como os seus conhecimentos, (iii) promover a resolução autónoma de conflitos e as interações positivas entre pares, (iv) criar oportunidades de aprendizagem significativas e de vários domínios.

A primeira intenção definida advém do reconhecimento da importância de estabelecer, desde início, uma relação afetiva e de confiança com as crianças, de modo a que as mesmas se sintam seguras, contribuindo para o seu bem-estar a nível emocional. Estas relações não surgem de forma imediata, visto que vão sendo contruídas ao longo do tempo, à medida que vamos conhecendo e interagindo com as crianças. Esta intenção refere ainda um outro aspeto, que diz respeito aos ritmos e individualidade de cada uma

das crianças, dado que cada criança é única e tem as suas características e, apesar de estar inserida num grupo, deve-se ter em conta a singularidade de cada uma e o ritmo a que se desenvolve.

A segunda intenção surge tendo por base as observações e registos efetuados, uma vez que as crianças partilham muitos conhecimentos já adquiridos e gostam de os comunicar tanto aos colegas como aos adultos, como é possível verificar pelo seguinte excerto de uma nota de campo:

C12 encontrava-se no tapete, junto à caixa dos legos, dado que estava a fazer construções com estes materiais. Quando se apercebeu da minha presença, chamou-me e disse: “Olha o que eu construí! É um tubarão martelo!”. (Nota de Campo nº14 do dia 9 de dezembro de 2020).

Escutar e valorizar a criança e as suas partilhas contribuem também para o bem-estar emocional, nomeadamente na sua autoestima. Assim, pretendi estar disponível para escutar as crianças, quer nos momentos de discussão em grande grupo, quer ao longo do dia quando as crianças expressam vontade em contar e partilhar situações ou acontecimentos. Pretendi também promover a resolução de conflitos que, por vezes, surgiam durante o dia, de uma forma mais autónoma, isto é, com cada vez menos intervenção do adulto na gestão dos mesmos. Para além disso, é assinalada também como intenção, a promoção de interações positivas entre pares, baseadas no respeito e na cooperação. Neste sentido, pretendi incentivar as crianças a comunicar com os seus pares de forma a encontrarem uma solução para resolverem os seus conflitos, valorizando a sua capacidade de resolução dos mesmos.

Por último, a criação de oportunidades de aprendizagem foi outra das intenções definidas, dado que se pretendia que as crianças tivessem experiências que possibilitassem aprendizagens a vários níveis, tanto social, cognitivo, emocional e motor, que pudessem ocorrer por meio de atividades, mas também ao longo dos momentos da rotina das crianças. Esta intenção implicou estar atenta às crianças de forma a tomar conhecimento das suas necessidades, fragilidades e interesses.

3.1.2. Com as famílias

No que diz respeito às famílias, é essencial ter consciência do papel das famílias na vida educativa das crianças, dado o meio familiar ser o primeiro e o que melhor conhece a criança e, por isso, torna-se também importante estabelecer uma relação entre a equipa educativa e as famílias, assente na comunicação, cooperação e confiança (Silva et al., 2016). Tal como para as crianças, também se revela importante fazer com que as famílias se sintam ouvidas e valorizadas (Matos, 2003), devendo existir por parte da equipa educativa disponibilidade para escutar, informar e esclarecer possíveis dúvidas. Tudo isto contribui para a construção de uma relação harmoniosa e propícia à colaboração.

Assim, para a prática, foram delineadas as seguintes intenções: (i) informar as famílias acerca do trabalho desenvolvido com as crianças e envolve-las no mesmo, nomeadamente no que diz respeito ao projeto desenvolvido e (ii) estar disponível para ouvir e esclarecer as famílias.

Face às medidas adotadas pelas organizações socioeducativas no que se refere ao contexto de pandemia provocada pela Covid-19 tornou-se mais difícil estabelecer uma relação com as famílias, uma vez que estas não podiam entrar nas salas e, por isso, as crianças eram recebidas por uma auxiliar que as encaminhava para as respetivas salas, não existindo, todos os dias, um contacto direto com todas as famílias. Ainda assim, importa não esquecer a importância do papel das famílias e da existência da parceria entre família e escola, mais concretamente com os adultos da sala. Deste modo, foram definidas duas intenções, fundamentalmente, no que diz respeito à comunicação, ainda que por outras formas como via e-mail, dando conta do desenvolvimento do trabalho realizado com as crianças através, por exemplo, de fotografias de trabalhos das crianças.

3.1.3. Com a equipa

Como intenções para a ação relativamente à equipa educativa foram definidas as seguintes: (i) estabelecer uma relação de confiança e partilha, (ii) cooperar com a educadora e ajudante nos vários momentos do dia e (iii) comunicar com a equipa.

A primeira intenção apresentada refere-se à relação que deve existir entre uma equipa, baseada em valores como o respeito, mas também na confiança e na partilha, dado que só assim será possível existir um verdadeiro trabalho de equipa. Outra das intenções diz respeito à disponibilidade para cooperar com a educadora e ajudante, por exemplo, nos momentos de alimentação, auxiliando em pequenas tarefas e ainda em momentos em que foi também pedida a minha opinião relativamente a atividades. Relativamente à última intenção, considero importante questionar os elementos da equipa acerca de aspetos que se revelem pertinentes para a prática, nomeadamente relacionados com o grupo, dado que conhecem as crianças de anos letivos anteriores, mas também relacionados com a minha intervenção tendo em vista a adequação da mesma, se necessário.

Assim, no que diz respeito à equipa educativa pretende-se que exista um trabalho colaborativo que, para Roldão (2007b) trata-se de um “trabalho articulado” (p.27) e delineado conjuntamente e que se assume como uma mais valia, uma vez que, existe partilha de “vários saberes específicos” (p.27) que, por sua vez, trará benefícios para a educação das crianças. Segundo Parrilla, citado por Damiani (2008), no trabalho colaborativo “todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto” (p. 214). Deste modo, para além da importância da colaboração, também é fundamental existir uma relação positiva entre os membros da equipa educativa.

3.2. Processo de intervenção

De acordo com Silva et al. (2016), a intervenção implica “observar, registar, documentar, planear e avaliar”, “etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (p.13). Assim, torna-se essencial refletir em aspetos relativos à intervenção durante este período, uma vez que é a reflexão que conduz à avaliação e adequação da ação. Tal como refere Cardona (2007),

ao falar de avaliação, temos assim que considerar que esta pode incidir nestes diferentes elementos, ou seja, podem ser avaliadas as concepções em que se baseia o trabalho de planificação, os objectivos e conteúdos

definidos e, ainda, a consequente organização do ambiente educativo, assim como as actividades possíveis e o papel da/o educador/a na sua dinamização (p.10).

Para esse efeito, foram utilizadas como formas de avaliação, as notas de campo, as reflexões diárias ou de actividades ainda as reflexões semanais.

Durante o período de intervenção procurei orientar a minha ação tendo por base as intenções definidas, assim como as necessidades e interesses das crianças. Importa, assim, avaliar a implementação das intenções inicialmente definidas de modo a compreender se as mesmas foram concretizadas. No que se refere às intenções apresentadas para o grupo de crianças, considero que, de um modo geral, as intencionalidades foram conseguidas, nomeadamente no que diz respeito às primeiras três intenções, (i) estabelecer uma relação afetiva com as mesmas, baseada na confiança e no respeito pela individualidade e ritmos de cada uma, (ii) valorizar a participação das crianças bem como os seus conhecimentos e (iii) promover a resolução autónoma de conflitos e as interações positivas entre pares.

No que se refere à primeira intenção e como primeiro passo, procurei conhecer as crianças e que estas também me conhecessem e soubessem os motivos do acompanhamento do grupo. Após os primeiros dias de estágio, as crianças começaram a pedir-me ajuda, nomeadamente quando elaboravam puzzles, ou até mesmo para me juntar às suas brincadeiras:

No recreio, C22 chamou-me várias vezes para o acompanhar nas suas brincadeiras ou para mostrar-me algo que se encontrava no espaço. (Nota de Campo nº8 do dia 20 de novembro de 2020).

Ao longo do tempo, fui estabelecendo e construindo uma relação com as crianças, assente no respeito, na comunicação e na confiança, mostrando-me disponível afetivamente:

C5 começou a chorar assim que chegou à organização socioeducativa e ainda acompanhada da mãe. Já no refeitório perguntei-lhe porque estava a

chorar e C5 disse que queria ter ficado em casa com a mãe. Tanto a educadora como eu explicámos à criança que os pais tinham de ir trabalhar e que à noite estariam juntos em casa. (Nota de Campo nº32 do dia 7 de abril de 2021).

De acordo com Howes e James (2002), as crianças que mantêm relações positivas com a equipa educativa tendem a ter uma “maior capacidade de fazer uso das oportunidades de aprendizagem disponíveis” (p.149) no contexto educativo e de construir relações e interações mais positivas com os seus pares. Também Lopes, Correia e Aguiar (2016) referem que “as interações educador-criança constituem os mecanismos primordiais de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (p.86), sendo, por isso, tão importante estabelecer relações positivas com as crianças, uma vez que contribuem não só para o seu desenvolvimento emocional, como social e cognitivo.

Para Agostinho (2015), “as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm voz” (p.83) e, desta forma e relativamente à segunda intenção, procurei, durante este período, estar disponível para ouvir as crianças, tanto nas suas ideias e opiniões como nas suas mais diversas partilhas, demonstrando interesse nos assuntos abordados:

Quando ainda estavam a brincar e uma vez que estava a chover, C3 disse-me: “Sabes, eu gosto de chuva.”, ao que perguntei “Gostas? Gostas de andar debaixo do chapéu de chuva?”. C3 acenou com a cabeça de forma afirmativa e acrescentou “Sim, hoje foi o meu pai que trouxe o chapéu de chuva”. (Nota de Campo nº10 do dia 25 de novembro de 2020).

Para além da escuta, também a observação atenta das crianças é fundamental para conhecer os seus pontos de vista, uma vez que existem várias formas de expressão (Agostinho, 2015).

Quanto à terceira intenção apresentada, quando as crianças iam ao meu encontro e partilhavam comigo algum conflito, procurava incentivar a comunicação entre os envolvidos de modo a que resolvessem o mesmo autonomamente, permanecendo atenta aos seus diálogos e intervindo caso fosse necessário. Segundo Lima (2009), “a autonomia

é um processo que se constrói ao longo do desenvolvimento do ser humano” (p.6) e, no qual a família, assim como o/a educador/a e restante equipa educativa, assumem um papel fundamental, uma vez que são mediadores no decorrer deste processo de desenvolvimento da autonomia das crianças. Para além disso, procurei promover interações positivas entre pares, baseadas no respeito, comunicação e entreajuda, visto que, as relações e interações entre pares também são cruciais no desenvolvimento das crianças, dado que, são experiências de socialização (Bukowski, Buhrmester & Underwood, 2011). Uma vez que o grupo era heterogéneo no que diz respeito às idades, procurei também que houvesse um apoio das crianças mais velhas para com as mais novas, o que se verificou benéfico para ambos. Segundo Silva et al. (citado por Desidério & Pereira, 2019), a existência de grupos heterogéneos, no que diz respeito à idade, “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo” (p.24).

Por fim, a quarta intenção definida para as crianças, criar oportunidades de aprendizagem significativas e de vários domínios, considero ter sido a que menos sucesso apresentou, uma vez que, não foram realizadas atividades de todos os domínios. Contudo, procurei através de momentos em que as crianças se encontravam a brincar ou da rotina diária, criar oportunidades de aprendizagem:

Quando regressaram às suas brincadeiras, algumas crianças que estavam na área dos livros pediram-me para contar uma história, dando-me um livro presente na estante. À medida que ia contando a história, outras crianças aproximavam-se para ouvir e ver o livro que estava a mostrar. Fui também perguntando o significado de algumas palavras que iam surgindo na história, como por exemplo, a palavra “longínquo”, sendo que as crianças não sabiam o significado. (Nota de Campo nº22 do dia 6 de janeiro de 2021).

Uma vez que considero importante a rotina, os espaços, os materiais, as interações e as brincadeiras, procurei criar aprendizagens também partindo destes aspetos e não apenas através de atividades de carácter mais direto que implicassem planeamento. Ainda assim, foram planificadas atividades, grande parte no âmbito do projeto realizado em que foi seguida a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e que foi ao encontro das questões colocadas pelas crianças. Para Silva et al. (2016), “considerar a criança como

agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16).

Para além disso, considerando também os interesses das crianças, foram desenvolvidas outras atividades de áreas como a Expressão e Comunicação (cf. Anexo A), que foram partilhadas com a educadora cooperante antes de serem desenvolvidas, ainda que o número de atividades dinamizadas tenha sido reduzido. As atividades do Domínio da Expressão e Comunicação, nomeadamente do subdomínio das Artes Visuais foram realizadas em pequenos grupos e apenas com as crianças que demonstravam a sua vontade em participar na mesma, tal como as atividades do Domínio da Educação Motora, como os jogos realizados no espaço exterior. Já os momentos de leitura de histórias, contava com a participação de todo o grupo. Durante estes momentos, de um modo geral, as crianças permaneciam interessadas e envolvidas nas atividades e, segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), “para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo” (p.86), sendo que o mesmo “não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes”, tendo sido este também um aspeto tido em conta antes da realização das atividades.

Em relação às intencionalidades delineadas para as famílias, considero que, devido às limitações existentes fruto da pandemia, que dificultaram o contacto direto com as mesmas, as intenções não foram concretizadas na sua globalidade, embora, dentro das minhas possibilidades, estivesse disponível para ouvir e esclarecer as famílias sobre determinado aspeto. As famílias também estiveram informadas em relação ao que ia sendo desenvolvido com as crianças, uma vez que a educadora cooperante colocava na plataforma da instituição, registos semanais. Também as próprias crianças contavam o seu dia a dia na organização socioeducativa, acabando por existir também um contacto indireto ou implícito (Epstein, 2011):

C12 estava na mesa a terminar a atividade iniciada dias antes e disse-me “sabes que eu contei à minha mãe aquilo que aprendi sobre os tubarões?” e eu perguntei de seguida qual tinha sido a resposta da mãe de C12 e a

criança respondeu “a mãe perguntou como é que eu tinha aprendido isso e eu contei-lhe o que fizemos”. (Nota de Campo nº34 do dia 9 de abril de 2021).

Por último, no que se refere à equipa educativa, considero que a relação estabelecida foi positiva, de confiança e cooperação, apesar de, por vezes, não ter existido tanta comunicação nomeadamente no que diz respeito ao planeamento das atividades e das dificuldades sentidas por mim.

Outro dos elementos que considero importante abordar é a elaboração de um portefólio individual de uma criança, selecionada por mim, para registar e documentar o seu desenvolvimento. A escolha da criança foi acordada com a educadora cooperante, com a respetiva criança e família, a quem foi enviado o consentimento informado (cf. Anexo C). Este portefólio é composto por vários registos, fotográficos e escritos retiradas das notas de campo, como também por desenhos e comentários da própria criança e da família. Uma vez que foi a primeira vez que elaborei um portefólio individual, considero que este elemento apresenta algumas fragilidades, no sentido em que podia ter contado com mais envolvimento da criança e até da equipa educativa da sala e teria sido importante iniciar os registos logo no início da PPSII de modo a compreender a evolução da criança nas várias áreas de conteúdo. Desta forma, considero que este portefólio, que se encontra no Anexo A, constitui-se mais como uma documentação individual que carece da vertente de processo evolutivo.

4. Investigação

| | ' ' | | ' '

O presente capítulo relativo à investigação que se realizou é constituído por três subcapítulos. Deste modo, no primeiro, será abordado a definição da problemática, juntamente com uma breve fundamentação da mesma. Ainda neste primeiro ponto do capítulo, serão apresentados também os objetivos do estudo. O ponto seguinte diz respeito à revisão da literatura tendo em consideração o tema identificado, que estará na base do desenvolvimento da investigação (Amado, 2013), que contará com a perspectiva de diversos autores. Segue-se a apresentação dos roteiros metodológico e ético e, por fim, é feita uma apresentação e discussão dos resultados, tendo por base a análise de conteúdo realizada.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Devido ao contexto atual de pandemia, declarada a nível mundial, surgiram algumas alterações no funcionamento dos contextos educativos, nomeadamente indicações que as organizações socioeducativas tiveram de cumprir. De entre estas indicações, encontra-se a limitação da entrada das famílias nas salas, o que levou a que as organizações socioeducativas e equipas educativas tivessem de repensar como organizar o acolhimento das crianças, assim como o contacto com as famílias, mantendo os cuidados necessários impostos pelas normas emanadas pela Direção Geral de Saúde. Estes aspetos foram também alvo de reflexão da minha parte:

No que diz respeito à situação atual de pandemia provocada pelo Covid-19, as organizações socioeducativas viram-se obrigadas a seguir indicações relativamente à entrada de pessoas nos seus espaços e, desta forma, em muitas instituições, as famílias deixaram de poder entrar nas salas, sendo as crianças recebidas à porta, muitas das vezes, por apenas uma única auxiliar. Deste modo, os contactos diários do/a educador/a com as famílias no período da manhã deixaram de existir e as informações são trocadas por intermédio de outras pessoas. Também as formas de realização das reuniões de pais tiveram de ser repensadas, assim como os dias festivos em que era habitual a presença das famílias nas organizações em anos anteriores. (Reflexão semanal – 6ª semana - 14/12/2020 a 18/12/2020).

A comunicação entre a escola e a família passou a ser feita via online, tentando encontrar estratégias para que as famílias participassem também na vida escolar das crianças na organização e, exemplo disso, é a adaptação que foi feita para a concretização da festa de Natal, como foi descrita na seguinte Nota de Campo:

Dada a proximidade do Natal, a educadora combinou com as famílias que no dia de hoje a entrada para a organização socioeducativa seria feita pelo outro portão para que as famílias pudessem entrar, ainda que no exterior, na organização para assim as crianças entregarem os presentes às respetivas famílias e ainda tirar uma fotografia com o Pai Natal. (Nota de Campo nº19 do dia 18 de dezembro de 2020).

Deste modo, foi necessário fazer uma adaptação à situação, que se vivia na época festiva do Natal, assim como durante o período de confinamento, que se iniciou em janeiro de 2021. Neste período foram adotadas estratégias para manter o contacto com as crianças, através de sessões online em que eram desenvolvidas algumas atividades, de modo a manter o contacto entre os pares e a própria equipa educativa, procurando minimizar os efeitos do confinamento na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Reconhecendo da importância da relação escola-família e do envolvimento das famílias nos contextos educativos (Buza & Hysa, 2020; Sanders & Epstein, 2005; Xia, 2020), considerei relevante aprofundar não só o tema referente à importância desta relação, bem como realizar uma investigação acerca das visões das educadoras de infância da instituição relativamente a este novo modo de comunicação online e os efeitos da situação pandémica nesta relação. Tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente, defini como principal questão de investigação “As visões das educadoras de infância relativamente aos impactos da pandemia provocada pela Covid-19 na relação escola-família”.

De modo a compreender o impacto das medidas implementadas nesta relação e para assim dar resposta à questão definida, foram formulados os seguintes objetivos:

- i) conhecer as perspetivas das educadoras de infância sobre a importância da relação escola-família.

- ii) conhecer a visão das educadoras de infância relativamente ao impacto da situação pandémica na relação com as famílias;
- iii) identificar as estratégias implementadas pelas educadoras de infância durante a situação pandémica que ocorreu no ano letivo 2020/2021 para promover a relação com as famílias.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1 A importância da relação escola-família

A família é o primeiro contexto com que a criança contacta, sendo a primeira a ser responsável, primeiramente pelo cuidar, educação e socialização das mesmas (Silva, 2010; Blândul, 2012; Santos & Toniosso, 2014). Posteriormente, quando a criança começa a frequentar a creche ou o jardim de infância, também as organizações socioeducativas se tornam responsáveis pela educação das crianças e é nestes locais que a socialização ocupa um papel de destaque e onde aprendem e desenvolvem diversas competências e capacidades. Tanto a família, como a escola e também a comunidade, as três esferas principais segundo Epstein, citado por Sanders e Epstein (2005), desempenham um papel fulcral na educação das crianças e para que esta educação e desenvolvimento sejam bem conseguidos, deve existir comunicação e colaboração entre estes três contextos (Blândul, 2012). A responsabilidade da educação das crianças deve ser partilhada entre os três contextos, tornando-se também importante que cada um tenha consciência dos papéis que os outros desempenham na vida das crianças (Larocque et al., 2011).

De acordo com Xia (2020), a escola e a família são dois meios “indispensáveis para o desenvolvimento saudável” (p.522) e harmonioso das crianças, assim como a cooperação existente entre estas duas esferas. Para Zenhas (s.d.) ““Família” e “escola”, duas instituições que, apesar de verem as crianças com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem-sucedido, sucesso educativo” (p.1). Deste modo, entre estes dois contextos não devem existir barreiras, mas sim uma parceria. Segundo Filho (2000), “observa-se hoje uma exaltação

da necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família” (p.44). Para Sanders e Epstein (2005) é claro que em muitos países a relação e a parceria entre a escola e a família tem sido alvo de uma crescente preocupação que levou a serem realizados alguns estudos neste âmbito, nomeadamente um realizado em Portugal que revelou que uma boa parceria escola-família pode afetar, de forma positiva, a aprendizagem das crianças, tal como as atitudes dos profissionais de educação e das famílias.

Um estudo realizado por Blue-Banning et al. (2004), que contou com a participação de profissionais de educação, bem como de famílias, pretendeu verificar quais os aspetos necessários para existir uma parceria entre a escola e a família positiva e de qualidade e, com base nos dados recolhidos, foram identificados seis temas essenciais para o sucesso da parceria: comunicação, dedicação/ compromisso, igualdade, competência, confiança e respeito. No que diz respeito à comunicação, foi referido que a mesma deve ser bidirecional, frequente e aberta, sendo, por isso, importante existir honestidade na mesma sem que haja ocultação de informações. Para além disso, também é referido a importância de ouvir atentamente o outro e de não o julgar. Relativamente à dedicação, e segundo a perspetiva das famílias, um profissional de educação dedicado à sua profissão deve reconhecer a importância, não só da sua relação com as crianças, como também com as famílias. Já no que se refere ao terceiro tema, isto é, à igualdade, as famílias mencionaram que uma parceria requer igualdade tal como reciprocidade, atribuindo também importância ao facto de os profissionais de educação reconhecerem e valorizarem as perspetivas e opiniões das famílias. Neste sentido, também foi referido que, por vezes, torna-se necessário encorajar as famílias a expressarem os seus pontos de vista, de modo a que as mesmas participem na tomada de decisões. Quanto à competência, esta relaciona-se com o facto de as famílias quererem que os profissionais de educação que acompanham a(s) sua(s) criança(s) tenham formação que permita uma ação pedagógica adequada que conduza ao desenvolvimento das crianças. Em relação à confiança, torna-se importante que exista confiança no trabalho do profissional de educação, sobretudo no que se refere à segurança da(s) criança(a). Por outro lado, as famílias também esperam que os profissionais sejam de confiança no que concerne à confidencialidade de informações pessoais. Por fim, o respeito também surge como

aspecto essencial para o estabelecimento de uma parceria, nomeadamente no que se refere à valorização da(s) criança(s), assim como dos contributos das famílias e das suas características, tendo uma postura não discriminatória.

Santos e Toniosso (2014) também referem que a escola deve estar consciente da importância que a família tem no contexto educativo, valorizando a sua participação. Segundo estes autores acredita-se que “o bom desempenho escolar da criança está diretamente ligado à participação dos pais na vida escolar do indivíduo” (Santos & Toniosso, 2014, p.123). Tanto a família como a escola são, assim, “ferramentas primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo, ao mesmo tempo em que são transmissoras do conhecimento e dos valores éticos culturais” (Santos & Toniosso, 2014, p.128).

Segundo Blândul (2012), parece existir, em muitos casos, uma relação unidirecional, com uma só direção, nomeadamente da escola para a família, isto é, é frequente a iniciativa e os esforços partirem da escola e grande parte das famílias permanecem distantes da escola, podendo ser desinteresse, falta de disponibilidade ou por simplesmente não saberem como podem colaborar com a escola. Nem todas as famílias se envolvem da mesma forma, uma vez que existem famílias que mantêm uma relação mais próxima com a equipa educativa e com a escola, bem como famílias que tem mais facilidade em comunicar e interagir com os outros. Por outro lado, existem famílias que mantêm uma relação mais afastada com a escola, muitas vezes porque têm algum receio (Sanders & Epstein, 2005) ou porque não sabem como construir essa relação e envolver-se na escola (Larocque et al., 2011). Tal como referem Sanders e Epstein (2005), “os pais querem que as crianças sejam felizes e que tenham sucesso na escola” (p.215), contudo, há famílias que expressam os seus desejos e preocupações de formas distintas. Como Larocque et al. (2011) referem, as famílias não são um grupo homogéneo, uma vez que cada uma tem as suas próprias características, tal como as crianças, o que faz com que participem de várias formas na vida educativa das crianças na escola.

Segundo Grolnick e colegas (citado por Fuertes, 2010), existem três tipos de envolvimento das famílias na vida educativa das crianças nas organizações socioeducativas “com impacto positivo no desenvolvimento da criança” (p.9):

comportamento ativo, participação intelectual e relacionamento pessoal. O primeiro relaciona-se com o envolvimento ativo quer na instituição, com a participação em reuniões e/ou atividades, quer também em casa, através da realização de trabalhos pedidos, assim como pelo questionamento às crianças de como decorreu o dia na organização socioeducativa. Já a participação intelectual refere-se à criação de atividades desafiadoras e estimulantes, contando com a colaboração dos dois contextos e, por último, o relacionamento pessoal diz respeito à relação que se estabelece com a equipa educativa e com a troca de informação referentes à rotina da(s) criança(s). De acordo com Fuertes (2010), “chamar [meramente] os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança-pais-escola” (p.11), uma vez que esta parceria necessita ter por base uma relação positiva, assim como partilha de informações e valorização do papel de cada um.

Zenhas (s.d.) faz também referência a alguns tipos de colaboração existentes entre a escola, família e comunidade e definidos por Epstein, três dos quais considero importante destacar. O primeiro relaciona-se com as funções parentais e com as informações que estes devem ter acerca da educação e bem-estar da criança. Segundo Xia (2020), “as escolas devem construir plataformas e fornecer orientação para os pais participarem na escola e melhorar a educação familiar dos pais” (p.522). O terceiro tipo de colaboração denomina-se de voluntariado e consiste no contributo das famílias que, muitas vezes, se disponibilizam para ir à sala para, por exemplo, explicar a sua profissão, como é observado frequentemente. Também é neste ponto que se inserem os convites da equipa educativa e das crianças aos pais para assistirem a apresentações diversas. Estas são algumas formas de envolvimento das famílias, sendo que nem todas escolhem o mesmo tipo de participação, dado que, por vezes, também existem algumas barreiras logísticas, como por exemplo o horário laboral das famílias, que podem não ser compatíveis com as horas das reuniões, por exemplo. Estas limitações podem fazer com que as famílias se sintam frustradas por não poderem participar na vida escolar das crianças tanto como gostariam (Larocque et al., 2011).

Assim, passa também pela equipa educativa estar atenta a estas limitações, procurando, quando possível, estratégias de modo a solucionar estes aspetos de forma a

que todos tenham oportunidade para participar (Silva et al, 2016). Para além disso, há famílias que também sentem que não conseguem apoiar as crianças de forma adequada devido, por exemplo, ao seu nível de escolaridade, conhecimentos, competências linguísticas, entre outros fatores (Larocque et al., 2011). Se a escola e a equipa educativa pretendem estabelecer uma relação positiva e envolver as famílias das crianças, torna-se essencial refletirem sobre as famílias e as suas características, tanto pessoais como profissionais, de modo a encontrar estratégias adequadas às mesmas para que os pais se sintam bem em participarem, “criando um clima favorável ao desenvolvimento de uma relação de confiança mútua, propícia à colaboração” (Zenhas, s.d., p.8). Para otimizar esta parceria é fundamental alertar as famílias para a importância da mesma para a educação das crianças e encontrar estratégias para envolver, de forma positiva, assim como apoiar as famílias (Blândul, 2012). De acordo com Larocque et al. (2011) “o envolvimento parental não é fácil de promover e de manter” (p.117), contudo, o principal objetivo é estabelecer e construir uma relação harmoniosa com vista ao sucesso educativo das crianças.

Segundo Blasi, citado por Baum (2008), a procura das forças e do potencial das famílias por parte da escola conduz ao sucesso das interações estabelecidas. Esta relação deve ter também abertura de ambos os lados e existir apoio e encorajamento por parte da escola para que exista envolvimento da família. Quando existe uma clara comunicação entre a escola e a família, “algum problema que possa surgir tende a ser resolvido de uma forma mais positiva” (Baum, 2008, p.581). Com a colaboração entre a escola e a família, as dificuldades de aprendizagem das crianças que possam surgir, conseguem ser mais facilmente superadas, uma vez que terão apoio tanto do meio educativo como familiar, fazendo com que a motivação das crianças seja maior e existam mais comportamentos positivos (Buza & Hysa, 2020). Para além disso, “quando as crianças veem o seu professor e a sua família a interagir de uma forma confortável e respeitosa, as crianças sentem-se seguras e valorizadas” (Baum, 2008, p. 581).

Não só as crianças beneficiam com o envolvimento das famílias na educação das mesmas, mas também as famílias, visto que tomam também conhecimento de informações pertinentes relacionadas com as aprendizagens, necessidades e

desenvolvimento das crianças (Larocque et al., 2011). Para as famílias, é importante existir, para além do respeito, também responsividade relativamente às necessidades das crianças e das próprias famílias (Sanders & Epstein, 2005). Segundo Sanders e Epstein (2005) e de acordo com o estudo realizado em vários países, de entre as várias formas de envolvimento, as famílias demonstraram interesse em saber como criar, em casa, mais oportunidades de aprendizagem para as crianças. Já a equipa educativa fica também a conhecer como colmatar algumas dificuldades, bem como planear atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças, informações que são fornecidas também pelas famílias. Esta comunicação permite às famílias e à escola estarem em sintonia relativamente ao desenvolvimento das crianças (Larocque et al., 2011). Como Larocque et al. (2011) referem “ao mostrar aos pais que as suas vozes importam, as escolas dão-lhes poder” (p.120).

De acordo com Sanders e Epstein (2005) os programas no âmbito da parceria entre escola e famílias são uma mais valia, visto que tem impacto na forma como as famílias se envolvem na educação das crianças, tanto na escola como em casa. Estes programas visam apoiar as famílias, oferecendo ferramentas e competências para que as famílias também apoiem as crianças. Ainda segundo os autores, “muitos estudos mostram que, quando as escolas implementam práticas apropriadas, muitos mais pais comunicam com a escola e com as crianças e têm atitudes mais positivas em relação à escola” (Sanders & Epstein, 2005, p.217). Xia (2020) faz referência ao conceito de “co-educação” (do inglês “co-education”) que, segundo Wang e Dong, citado por Xia (2020) centra-se no respeito mútuo e na cooperação que deverá existir entre a escola e a família, uma vez que partilham a responsabilidade de promover o desenvolvimento das crianças nos vários níveis e, assim, a sua educação.

"A school door must open from both sides." (Matousova, citado por Sanders e Epstein, 2005). Esta frase, ainda que breve, evidencia que esta parceria deve existir entre os dois contextos, escola e família, transmitindo a ideia que, de facto, é essencial que exista abertura e compromisso das duas partes, tendo em vista o desenvolvimento saudável da criança. Deve existir uma relação harmoniosa, comunicação clara, “uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada” (Zenhas, s.d., p.1).

4.2.2 A relação escola-família durante o período de pandemia

Como Crescenza et al. (2021) afirmam “A closed school is not just a closed building” (p.74), isto é, uma escola fechada não é apenas um edifício fechado, mas sim um espaço de interações, relações, experiências, aprendizagens, crescimento e aprendizagem, que ficaram suspensas naquele espaço. Não são só apenas as crianças que ficaram privadas dessas interações e aprendizagens, mas também a equipa educativa e as famílias. Apesar de muitas organizações socioeducativas terem optado por realizar sessões com as crianças via online durante o período de confinamento, provocado pela Covid-19, e, deste modo, prosseguir com a educação à distância, tal como afirmam Crescenza et al. (2021), as atividades e as partilhas realizadas por meio online não têm capacidade para substituir a educação presencial, com todas as experiências e interações que surgem no espaço educativo e que são determinantes para o desenvolvimento das crianças. Relativamente a este conceito de espaço, os autores referem que não é apenas um espaço físico, mas também um espaço simbólico, repleto de significados para todos.

Segundo Bubb e Jones (2020), durante o período de confinamento, em que muitas instituições de ensino e de educação pré-escolar, implementaram aulas e sessões através de plataformas online, verificou-se um maior envolvimento da família na educação das crianças. Ainda de acordo com os mesmos autores, esta forma de educação à distância permitiu às famílias terem mais conhecimento acerca da educação das crianças, tendo também a possibilidade de desempenharem um papel mais ativo e presente, apoiando as crianças nas diversas atividades. Para além disso, segundo Bubb e Jones (2021) os docentes também sentiram essa presença, o que pode ter levado a que os mesmos se sentissem mais motivados com o envolvimento das famílias. Também a relação entre a escola e a família se tornaram mais próximas (Xia, 2020) e a comunicação, em grande parte dos casos, foi mais frequente. A equipa educativa, ao ver-se afastada das crianças e da realidade a que sempre estiveram habituados, utilizaram outras formas de comunicação de modo a continuar a apoiar tanto as famílias, como as crianças no seu desenvolvimento. Contudo, estas sessões online exigiram um esforço, em termos de organização, por parte das famílias para conseguirem apoiar as crianças, dada a idade das mesmas e, uma vez que, muitos pais também se encontravam em teletrabalho e, por isso, foi necessário

conjugar estes tempos. Dado o ano difícil que o mundo enfrenta, é necessário apoiar, segundo Shonkoff, citado por Barnett et al. (2021), não só as crianças como as famílias, que podem estar a passar por dificuldades e problemas a nível social e emocional.

O período pandémico afetou a educação das crianças, que se viram afastadas das organizações socioeducativas e, deste modo, as suas rotinas foram alteradas (Zhao, 2020). Foi necessário repensar e recriar diversos aspetos da educação (Bubb & Jones, 2020), tal como na sociedade de um modo geral. Assim, foi necessário pensar novamente em três aspetos, tal como refere Zhao (2020): “what, how and where” (p.31), isto é, o quê, como e onde, remetendo para os conteúdos, estratégias e locais, assim como a relação e as formas de comunicação entre a escola e a família.

Em suma, é certo que a pandemia trouxe consequências consideradas mais negativas para várias áreas, assim como para a educação. Contudo, uma das consequências positivas foi a parceria entre escola e famílias que se fortificou, tal como referem Hodges et al. (2020), uma vez que houve um trabalho mais próximo, ainda que no modelo online à distância, com as famílias, apoiando as mesmas também nas atividades realizadas, mesmo com o teletrabalho em que muitas famílias se encontravam (Tavares et al., 2020; Agostinelli et al., 2020). Torna-se, assim, importante ter presente a ideia de que O envolvimento das famílias na educação das crianças tem impactos bastante positivos (Larocque et al., 2011), devendo continuar a existir esforços neste sentido, não só durante períodos de confinamento.

4.3 Roteiro metodológico e ético

No presente ponto será abordada a parte metodológica da investigação que, em primeiro lugar, se caracteriza por ser um estudo de caso, dado que se pretende estudar de uma forma objetiva e aprofundada um caso (Dooley, 2002), sendo este a relação escola-família, mais concretamente “os impactos da pandemia provocada pela Covid-19 na relação escola-família”.

Esta forma de investigação, identifica-se como sendo holística, existindo a possibilidade de se efetuar generalizações, nomeadamente quando existe uma teoria prévia, podendo, através do estudo de caso, segundo Dooley (2002), descobrir-se novas

informações importantes que completam as investigações ou teorias anteriores. Deste modo, o estudo de caso caracteriza-se pelo “seu carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p.52) por parte do/a investigador/a. No que diz respeito à abordagem metodológica, esta é de cariz qualitativo, que, segundo Meirinhos e Osório (2010), “do ponto de vista da investigação qualitativa, procura-se a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real” (p.51).

Numa fase inicial da investigação são formuladas algumas questões que pretendem orientar a investigação e serem respondidas no final da mesma, sendo o objetivo produzir novo conhecimento acerca do tema em estudo (Yin, 2011). Estas podem sofrer algumas alterações à medida que a investigação decorre, face ao desenvolvimento da mesma e do envolvimento do/a investigador/a (Meirinhos & Osório, 2010). A triangulação é um dos conceitos que surge associado ao estudo de caso, apresentando-se “como uma estratégia de validação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.60), dado que permite cruzar informações provenientes de várias fontes, aumentando a fiabilidade e credibilidade dos dados.

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, é importante fazer referência às entrevistas, sendo este instrumento uma forma de o investigador obter informações, abordando os sujeitos, neste caso, as educadoras de infância que participaram no estudo. Deste modo, esta técnica revela-se importante para compreender as concepções dos envolvidos no estudo, permitindo um estudo mais claro do caso partindo da análise destas perspetivas. Estas são consideradas como “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). As entrevistas podem ser semiestruturadas, que se caracterizam quando existe uma certa abertura das questões, assim como flexibilidade para colocar as questões quando o/a entrevistador/a considerar que é o momento oportuno, de acordo com o desenvolvimento da entrevista. Assim, no que diz respeito à presente investigação, esta contou com entrevistas semiestruturadas a quatro educadoras a trabalhar na organização socioeducativa onde se realizou a PPSII, apesar de, inicialmente, terem sido contactadas seis educadoras. Contudo, devido à época do ano letivo em que nos encontrávamos, isto é, no final do ano letivo e, uma vez que não seria possível realizar

as entrevistas presencialmente, só foi possível efetuar quatro entrevistas, duas que foram presenciais e por isso foram gravadas e as outras duas foram enviadas pelas educadoras já em formato escrito.

Posteriormente à recolha de dados, fruto das entrevistas, torna-se necessário organizar a informação e analisá-la. O conteúdo das entrevistas é alvo de “uma análise de conteúdo sistemática” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.22), que pretende organizar a informação de modo a facilitar a resposta às questões inicialmente definidas (Silva & Fossá, 2013). Como Vala (1986) refere, esta “técnica de tratamento de informação” (p.104), encontra-se dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e, como última etapa, o “tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 1977, p.95).

A primeira fase é, sobretudo, de organização, isto é, “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p.95). De acordo com Bardin (1977), é também nesta primeira fase que as entrevistas gravadas são transcritas, preparando, deste modo, o conteúdo das mesmas para a análise. Contudo, Silva e Fossá (2013), referem que nesta etapa as entrevistas devem estar já transcritas, uma vez que, na presente fase apenas se procede à leitura das mesmas.

A segunda fase diz respeito à exploração do material, sendo o mesmo alvo de uma categorização que visa “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977, p.119). Deste modo, é organizada numa tabela, onde são definidos temas, categorias, subcategorias, indicadores ou unidades de registo e ainda as unidades de contexto. O tema, a unidade mais geral, poderá ser, por exemplo, a parte correspondente à caracterização pessoal dos entrevistados, sendo as unidades seguintes cada vez mais específicas. A unidade de registo “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (Bardin, 1977, p. 104). Já as unidades de contexto permitem “compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto” (Bardin, 1977, p.36), uma vez que são recortes do conteúdo das entrevistas. Por fim, a última fase consiste na análise dos resultados e na interpretação dos mesmos. Deste modo, “a intenção da análise de conteúdo

é a inferência de conhecimentos” (Bardin, 1977, p.38), que será possível passando pelas diversas fases.

Em relação à vertente ética, é essencial ter presente os princípios e compromissos enunciados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012), redigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), e que devem orientar a prática profissional. Assim, os princípios identificados são referentes à competência, à responsabilidade, integridade e respeito, que são transversais aos compromissos, tanto com as crianças, como equipa educativa, famílias, comunidade e sociedade. Desta forma, é importante dar a conhecer a problemática e objetivos da investigação à equipa educativa e às famílias, uma vez que farão parte da mesma, procurando garantir o respeito pelos envolvidos ao transmitir informações relacionadas com os mesmos.

Os princípios referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012), assim como os princípios éticos e deontológicos identificados por Tomás (2011) são fundamentais ter presente quando nos encontramos não só a realizar uma investigação, mas também durante toda a prática, quer como estagiária ou como educadora de infância, encontrando-se os mesmos enunciados no roteiro ético no Anexo D.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

4.4.1. Apresentação e análise dos dados das entrevistas às educadoras

Após a realização das quatro entrevistas (cf. Anexo F), as mesmas foram alvo de uma análise de conteúdo (cf. Anexo G). A informação das entrevistas foi organizada em dois temas: (i) caracterização pessoal e (ii) relação escola-família.

Deste modo, no que se refere ao primeiro tema, nomeadamente ao **tempo de serviço**, que surge como categoria, este encontra-se dividido em duas subcategorias, sendo estas **menos de 25 anos** e **mais de 25 anos**. Tanto a E1 como a E4 exercem a profissão de educadora de infância há 20 anos e a E2 e a E3 há mais de 20 anos, mais precisamente 34 e 26 anos, respetivamente.

No que diz respeito ao segundo tema, relação escola-família, este engloba a categoria relativa às **“conceções das educadoras”**, que tem como subcategoria a **importância da relação com as famílias**. As quatro educadoras referiram que esta é uma relação de extrema importância para o sucesso do trabalho com as crianças, bem como para o seu desenvolvimento, tal como mencionado pela E4 “a relação escola-família é muito importante, pois é uma ponte, uma partilha, um complemento de um trabalho que deve ser conjunto, para o bom desenvolvimento e crescimento das crianças.”. A E1 refere que deve existir equilíbrio nesta relação, no sentido em que é essencial existir troca de informação e acordo entre os dois meios, de modo a existir um verdadeiro trabalho de equipa. A E2 reconhece, primeiramente, o papel das famílias, de “principais educadores das crianças” e destaca ainda a importância de existir esta parceria e colaboração entre ambos os contextos, sendo para isso fundamental existir comunicação e confiança, tal como refere “não podemos estar a trabalhar cada um para seu lado, temos de trabalhar todos para o bem comum deles (...)”.

No que diz respeito ainda ao segundo tema, surge como segunda categoria o **período anterior à pandemia provocada pela Covid-19. O envolvimento das famílias** apresenta-se como subcategoria e, relativamente à mesma, todas as educadoras referiram que era pedida a colaboração das famílias, tanto em ocasiões festivas como a festa de Natal, o Dia da Mãe ou o Dia do Pai, e ainda para dinamizar atividades com as crianças, quer fosse contar uma história ou fazer uma receita. Esta colaboração e interesse foram referidos pela E1: “(...) as famílias estavam sempre interessadas em saber o que estávamos a fazer e depois às vezes até diziam “eu tenho um livro sobre isso, posso trazer?”, portanto, isso demonstra que eles têm interesse, não é só o saber por saber, queriam saber e depois, de certa forma, colaborar, por isso, eles são bastante interessados.”. As educadoras consideram que as famílias estavam envolvidas na organização socioeducativa, salientando ainda o facto de as famílias poderem entrar na instituição, circular e ver os trabalhos expostos, nomeadamente a E3 que refere “Os pais entravam na escola, (...) viam o registo semanal das atividades na porta da sala, os trabalhos expostos nos placares.”.

Em relação às **formas de comunicação com as famílias**, que se apresenta também como subcategoria, e aos momentos em que tinham por hábito comunicar, as educadoras referiram que comunicavam com as famílias presencialmente na instituição, como refere E1: “Falávamos muitas vezes ao final do dia na porta ou de manhã.”, de modo a trocar informações importantes relativas ao dia da criança. A E1 refere também os telefonemas e os emails como formas de comunicação, embora fossem menos frequentes, sendo que a E3 referiu que era rara a troca de emails. A E3 faz ainda referência ao site da organização socioeducativa como forma de comunicação, uma vez que eram colocadas, mensalmente, algumas informações. As quatro educadoras mencionaram também as reuniões com as famílias, nomeadamente as de grupo, realizada no início do ano letivo e de cariz informativo, uma vez que são relembradas as normas de funcionamento, bem como aspetos relativos à instituição, horários e à rotina das crianças. Segundo a E1, é ainda feita uma outra reunião para dar a conhecer o projeto curricular de sala. Para além disso, são realizadas também duas reuniões individuais com o objetivo de dar a conhecer a ficha de avaliação da criança. Na opinião da E1, as famílias preferem reuniões individuais, uma vez que o seu interesse se relaciona com o desenvolvimento do seu educando e, por uma questão de ética, estes aspetos não são discutidos nas reuniões de grupo.

Como segunda categoria do tema relativo à relação escola-família, surge o **período de pandemia**. Quanto ao **envolvimento das famílias**, definida mais uma vez como subcategoria, a resposta das educadoras também foi unânime, uma vez que referiram, tal como mencionou a E3, que as famílias “mostram interesse e gostam de participar”, e de saber o que está a ser desenvolvido com as crianças, de modo a também poderem colaborar. A E1 refere que continuam, ainda que com menos frequência, a pedir a colaboração das famílias, nomeadamente com a decoração da organização educativa nas épocas festivas, embora a festa de Natal tenha de ter sido repensada e adaptada. Para a E1 “(...) eles [pais] continuaram a colaborar, menos, mas também porque nós não pedimos tanta coisa.”. A E2 acrescenta ainda que as famílias vão colaborando dentro das suas possibilidades.

No que se refere à subcategoria **formas de comunicação**, a E2 refere que comunica com as famílias através de telefonemas e de conversas informais junto à porta da organização socioeducativa, para além da marcação de reuniões individuais com determinadas famílias, dado que considerou as mesmas necessárias. Para além disso, a instituição também dispõe de uma plataforma online que possibilita a partilha de registos das atividades realizadas ao longo da semana, sendo, para a E2, outra forma de as famílias acompanharem as atividades desenvolvidas pelas crianças. A E3 faz também referência à troca de emails que, atualmente e para a mesma, “é o meio usado preferencialmente” para comunicar com as famílias, dado que a comunicação pessoalmente é muito pouco frequente, caracterizando-a como excepcional. A E4 menciona a possível preocupação por parte das famílias, e a importância de minimizar as mesmas com contactos frequentes, tanto por via online como telefónica.

Quanto à terceira subcategoria, **estratégias das educadoras para manter o contacto com as famílias**, as educadoras referiram envolver as famílias através de outras formas de comunicação, tal como refere a E4: “Envolver os pais através de telefonemas, e-mails, sessões de Zoom e pela plataforma da [instituição] onde eram colocadas/partilhadas notícias com o que se ia passando semanalmente na sala / [instituição] e registos semanais (...).”

Por fim, como quarta subcategoria, **dificuldades sentidas pelas educadoras**, a E1 referiu que não teve dificuldades, acrescentando que teve “essa sorte porque o grupo de pais é interessado e estavam muito disponíveis”. Já a E3, refere que sentiu algumas dificuldades, uma vez que não tinha por hábito comunicar com as famílias através de emails, que passaram a ser frequentes, apesar de algumas famílias não acederem ao mesmo e, no caso destas famílias, a educadora procurava falar, pessoalmente, com as mesmas.

4.4.2. Discussão dos resultados

Para a presente investigação teria sido mais rico e esclarecedor se, para além das entrevistas às educadoras de quatro salas da instituição, tivessem sido também realizadas

mais entrevistas a outras educadoras e aplicados questionários às famílias das crianças da instituição que, apesar terem sido elaborados, não puderam ser aplicados e respondidos pelas famílias, uma vez que não existiu autorização, por parte da instituição, para o envio dos mesmos às famílias. Estes teriam sido uma mais valia, uma vez que trariam também a visão das famílias acerca do tópico em estudo. Contudo, o conteúdo das quatro entrevistas realizadas permite refletir e tirar conclusões sobre determinados aspetos, nomeadamente acerca das conceções das educadoras sobre a importância da relação escola-família, bem como as adaptações e estratégias que foram necessárias implementar face ao período pandémico.

Como primeiro ponto, é importante destacar que as educadoras entrevistadas estão conscientes da importância do envolvimento das famílias e da parceria entre estas e a escola para o bem-estar e desenvolvimento das crianças (Borges, Cia & Silva, 2021), uma vez que “escola e família são eixos fundamentais” (Santos & Toniosso, 2014, p.123) neste processo. Segundo Blue-Banning et al. (2004) o reconhecimento da importância da relação entre a escola e família é um indicador da dedicação e do compromisso dos profissionais de educação. De acordo com os mesmos autores, para o sucesso desta relação, é fundamental existir comunicação e confiança, sendo este último aspeto crucial, sobretudo da parte das famílias e nesta altura em que as famílias se encontram, fisicamente, afastadas das salas. Este aspeto foi referido por uma das educadoras que mencionou a preocupação das famílias e os esforços que devem ser feitos pelos docentes neste sentido, tentando minimizar a preocupação com contactos frequentes, via email ou telefónico, dando conta do dia a dia dos educandos. Apesar destas limitações, a comunicação deve continuar a ser frequente e honesta (Blue-Banning et al., 2004).

De acordo com Santos e Toniosso (2014), a escola e a família

devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo

educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada.
(p.133)

Com as quatro entrevistas foi possível compreender que, no período anterior à pandemia, existia uma grande colaboração entre os dois contextos e que as famílias tinham uma forte presença na instituição, tanto nas épocas festivas como no dia a dia, uma vez que podiam circular pela instituição, estar presente na sala e desenvolver atividades com as crianças. É crucial existir apoio, sobretudo da equipa educativa para com as famílias, nomeadamente no que se refere às suas ideias, propostas e sugestões, incentivando e valorizando a sua participação (Buza & Hysa, 2020). Através do conteúdo das entrevistas, é possível compreender que tanto as famílias como as próprias educadoras estavam disponíveis para aceitar as sugestões de ambas as partes e de desenvolver as mesmas em conjunto. Para as educadoras, existia, por parte das famílias, gosto e interesse em participar, existindo um envolvimento “ativo e real”. A valorização dos contributos das famílias também é um indicador do respeito existente na relação, tal como refere Blue-Banning et al. (2004). Desta forma, existia uma comunicação efetiva, destacando-se os contactos informais, tanto nos momentos de acolhimento como no final do dia, em que a equipa educativa informava acerca do dia da criança na organização socioeducativa. Sanders e Epstein (2005) referem que uma parceria entre a escola e a família exige respeito, empenho no que se refere à comunicação e à relação, bem como resposta às necessidades sentidas.

Com o surgimento da pandemia e com o encerramento dos estabelecimentos educativos, a vida das crianças, assim como das famílias e dos profissionais de educação sofreram alterações (Dias et al., 2020, p.66). Tal como tantas outras organizações socioeducativas, também esta organização se adaptou à situação e as crianças, equipa educativa e famílias mantiveram contacto durante o segundo confinamento, iniciado em janeiro do presente ano, através de momentos de reuniões por *zoom* em que eram dinamizadas, pela equipa educativa, atividades. Tal como refere Agostinelli et al. (2020), houve também uma grande organização por parte das famílias, de modo a conseguirem apoiar as crianças nas atividades diárias e, muitas vezes, participar também nas próprias sessões. A falta de preparação para este tipo de educação à distância, é bastante referido

pelos profissionais em outros estudos (Almodóvar et al., 2021), tendo sido também mencionado pelas participantes do presente estudo.

Ainda no que diz respeito ao período pandémico e já de volta à organização socioeducativa, foi necessário redescobrir outras formas de reaproximação das famílias à escola e à vida educativa das crianças, bem como outras formas de comunicação e de colaboração. Assim, as famílias continuaram a participar noutros formatos e as épocas festivas que, anteriormente eram marcadas também pelo forte envolvimento das famílias, foram repensadas, sendo que as tecnologias como a plataforma *zoom* foram cruciais neste processo de procura de uma nova normalidade. Grande parte das estratégias implementadas relaciona-se com a comunicação online e telefónica que, no período anterior à pandemia, não eram meios usados frequentemente, uma vez que se privilegiava o contacto presencial. Como referido no estudo realizado por Almodóvar et al. (2021), este aspeto relativo à comunicação com as famílias durante o período da pandemia foi muito desafiante e de extrema importância.

De acordo com os três tipos de envolvimento referidos por Grolnick (citado por Fuertes, 2010), e tendo em conta os dados recolhidos, as famílias revelavam um comportamento ativo no período anterior à pandemia, uma vez que estavam presentes na instituição, participavam em reuniões e atividades, envolvendo-se também nos trabalhos pedidos e questionando as crianças acerca do seu dia na instituição. Relativamente ao período de pandemia, ainda que de outras formas, este comportamento ainda se verifica, bem como a participação intelectual, uma vez que as sessões online realizadas durante o confinamento, contaram com a dinamização de atividades que, apesar de serem neste modelo, pretendiam ser estimulantes. Quanto ao relacionamento pessoal e como já referido, a partilha de informações relativas à rotina das crianças passou a ser através de telefonemas e trocas de emails entre a escola e as famílias.

Em suma, apesar dos diversos desafios que, tanto as equipas educativas como as famílias enfrentaram, no sentido de descobrir outras formas de comunicação e de participação devido ao afastamento físico das famílias das salas e da instituição, as quatro educadoras fazem um balanço positivo da relação escola-família durante o período da pandemia, dado que a parceria entre os dois contextos permaneceu. Tal verificou-se

devido à compreensão, de ambas as partes, das dificuldades sentidas, mas sobretudo do interesse em manter a relação, estando conscientes da importância da mesma para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

5. Construção da profissionalidade

| ' ' | | ' ' |

Uma vez terminado o período de estágio em JI, considero essencial realizar um balanço daquela que foi a minha prática, refletindo sobre aspetos relativos à intervenção, como as aprendizagens adquiridas, tendo por base o trabalho desenvolvido, tanto os pontos positivos como os menos positivos, que se revelam igualmente importantes para a construção da profissionalidade docente. Para Sarmento (2009), a construção da identidade profissional “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional” (p.48). Assim, o presente capítulo constitui-se como uma reflexão sustentada, com enfoque no percurso da PPSII, embora seja abordada também a prática na valência de creche.

Apesar de já ter realizado estágios anteriormente em pré-escolar durante o decorrer da Licenciatura em Educação Básica, considero que não tinha muita experiência nesta valência, sobretudo com grupos de crianças com mais idade, isto é, com 4 e 5 anos. Desta forma, na fase inicial da PPSII, procurei observar as rotinas e as dinâmicas da equipa educativa da sala. Este período de observação revelou-se crucial para a intervenção seguinte, uma vez que procurei adaptar-me e adequar a minha prática à da educadora cooperante.

Foi também tendo por base esta observação que delineei as intenções para a ação pedagógica, definindo as intencionalidades não só para o grupo de crianças, como para a equipa educativa e para as famílias. Assim, relativamente às intenções apresentadas para as crianças, considero que, de modo geral, as intenções foram concretizadas. O grupo de crianças acolheu-me desde o primeiro dia e mostraram-se desde cedo bastantes comunicativos comigo, o que ajudou a construir a relação estagiária-crianças, que considero ter sido um dos pontos fortes. Relativamente à quinta intenção definida, que diz respeito à criação de oportunidades de aprendizagem significativas de várias áreas de conteúdo e domínios, considero que poderia ter realizado mais atividades com o grupo, apesar de ter participado e auxiliado a educadora cooperante nas suas propostas de atividades. Assim, e em relação ao meu desempenho nas duas valências, considero que podia ter tido mais iniciativa, existindo, por vezes, algum receio da minha parte na dinamização de atividades. Já no que se refere à dimensão coletiva e relativamente à

minha ação, considero que em ambos os estágios poderia ter comunicado mais com a equipa educativa, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento do trabalho que ia sendo desenvolvido com as crianças. Contudo, creio que a relação estabelecida com os vários elementos das equipas educativas, quer em JI como em creche foi de confiança e de cooperação, sentindo-me integrada ao longo das duas práticas.

Grande parte das aprendizagens adquiridas relaciona-se com o papel do/a educador/a, sobretudo no que diz respeito à criação de oportunidades de aprendizagem, de acordo com os seus interesses e necessidades, não esquecendo a relação e o apoio em termos sociais, emocionais e afetivos. De acordo com Vieira (2009), “uma pedagogia da experiência requer a sua própria análise e avaliação, através do diálogo e, principalmente, através da narrativização do vivido” (p. 5284). Neste sentido, as notas de campo diárias, reflexões das atividades desenvolvidas, bem como as reflexões semanais, tornam-se importantes para refletir e avaliar a intervenção e, se necessário, adequar a mesma, optando por novas estratégias. Tal como refere Roldão (2007a), é necessário existir uma prática reflexiva, assente no questionamento e na autocrítica, que conduz à produção de aprendizagens.

Uma das dificuldades sentidas relaciona-se com a elaboração do portefólio da criança, uma vez que foi a primeira vez que tive contacto com esta forma de avaliação das aprendizagens, que integra várias formas de registo e contando também com a participação da criança na elaboração do mesmo. Para além disso, considero que o encerramento das instituições educativas durante cerca de 2 meses, de janeiro a março de 2021, sendo que a PPSII só foi retomada no início do mês de abril, não contribuiu para o sucesso do mesmo.

Quanto ao tema da investigação do presente relatório, este surgiu devido ao meu interesse pelo tópico, assim como pela pertinência do mesmo, visto que, a relação escola-família é um tema que tem sido cada vez mais abordado devido à sua importância para o bem-estar e sucesso educativo das crianças. Inicialmente defini também como objetivo conhecer as perspetivas das famílias relativamente ao impacto da pandemia na relação escola-família e, para isso, foi elaborado um inquérito por questionário direcionado às famílias de alguns grupos de crianças. Contudo, não foi possível aplicar os mesmos e, por

isso, não tive acesso a informações que permitisse conhecer as concepções das famílias, o que considero que teria sido interessante e rico para a investigação. Ainda assim, os dados recolhidos através da realização das entrevistas revelaram-se importantes também para a minha formação, uma vez que foi possível compreender não só a importância atribuída a esta relação, como no que diz respeito às formas de envolvimento e comunicação entre a equipa educativa e as famílias, assim como os desafios que surgiram com as novas orientações para as instituições educativas resultantes do contexto pandémico. Uma vez que o contacto com as famílias do grupo que acompanhei não foram frequentes devido às orientações seguidas pelas instituições educativas, considero também que a investigação trouxe aspetos positivos para a minha prática futura, dado que é possível manter, ainda que de uma outra forma, a relação e a participação e envolvimento das famílias no dia a dia das crianças na organização socioeducativa.

Apesar de uma investigação implicar trabalho prévio de organização e planeamento da mesma, assim como pesquisa de fontes e recolha de dados, bem como tratamento e análise das informações, creio que a realização desta se revelou benéfica para a minha formação. Pereira (2011) defende uma formação que articule a vertente teórica, prática e investigativa, uma vez que se assumem como “fatores determinantes na implementação de percursos de qualidade nos processos formativos” (p.96). Assim, com estas dimensões, pretende-se formar profissionais “interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica” (Pereira, 2011, p.96).

Em suma, a PPS, tanto o módulo I como o II, foram bastante enriquecedores para a minha formação, uma vez que tive oportunidade de acompanhar vários grupos de crianças, com diferentes faixas etárias, de 1 a 5 anos, e compreender as várias aprendizagens e fases de desenvolvimento. Para além disso, também contactei com duas equipas educativas e pude conhecer as suas perspetivas relativamente a tópicos importantes como o ambiente educativo, isto é, a organização do tempo e do espaço, assim como ao planeamento de atividades. Tudo isto contribuiu para o meu percurso profissional, tendo presente que o ser educadora de infância pressupõe uma formação contínua e, por isso, descobertas e aprendizagens constantes.

6. Considerações finais

|| '' | | ''

O relatório elaborado descreve todo o processo da prática profissional supervisionada, começando pelas caracterizações que se revelaram essenciais para o planeamento da ação pedagógica enquanto estagiária.

Desta forma, a observação e a reflexão foram dois aspetos que estiveram sempre presentes, uma vez que são a base do planeamento que orienta a prática. Estas reflexões surgem de um modo natural, quer seja através da observação de um momento da rotina, da relação entre crianças ou após alguma atividade realizada, em que é feito um balanço do modo de organização da mesma e possíveis alterações. Os conhecimentos consolidados no âmbito desta UC estão associados não só à dimensão prática, como também à dimensão teórica, uma vez que é através da relação das duas vertentes que se atribui sentido e se constroem aprendizagens significativas. Tendo presente este aspeto, considero que, para além das notas de campo e reflexões diárias, também as reflexões semanais se revelaram pertinentes, uma vez que se apresentavam como reflexões sustentadas, partindo de situações ocorridas em contexto de estágio.

A investigação desenvolvida teve também um papel importante, uma vez que, fez com que o tema da relação escola-família fosse aprofundado, permitindo ainda conhecer as visões das educadoras de infâncias acerca da temática em estudo, bem como os desafios sentidos durante este período atípico e as estratégias encontradas pelas docentes para manter a relação com as famílias.

Apesar dos momentos vividos ao longo do ano, caracterizados pelos confinamentos e distanciamento social, foi possível estabelecer uma relação forte com o grupo de crianças, bem como com a equipa educativa. Assim, a experiência em contexto educativo, numa sala de JI com crianças de diferentes idades, revelou-se enriquecedora e fundamental para o percurso enquanto aluna e futura educadora de infância.

Referências

| | ' ' | | ' '

- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2020). When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times. *National Bureau of Economic Research*, 1-49.
- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: Algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-86.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 27 de março de 2021, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A., & León, I. M. Z. (2021). International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnett, W. S., Grafwallner, R. & Weisenfeld, G. G. (2021) Corona pandemic in the United States shapes new normal for young children and their families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 109-124
- Baum, A. C. & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Educ J*, 35, 579-584.
- Blândul, V. C. (2012). The partnership between school and family-cooperation or conflict?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1501-1505.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184.
- Borges, L, Cia, F. & Silva, A. M. (2021). Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. *Olhares e Trilhas*, 23(2), 773-794.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222.

- Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, (pp. 153-179). The Guilford Press
- Buza, V., & Hysa, M. (2020). School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic. *Thesis*, 9(2), 55-80.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paedes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.
- Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (26), 73-85.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Dias, M. J., Almodóvar, M., Atilés, J. T., Vargas, A. C., & León, I. M. Z. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38-45.
- Desidério, D. & Pereira, M. (2019). Interações com pares mais competentes e o seu potencial para o desenvolvimento: “os mais velhos não sabem, os pequenos ajudam” in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in developing human resources*, 4(3), 335-354.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
- Filho, L. M. F. (2000). Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspetiva*, 14(2), 44-50.
- Forneiro, L. I. (1992). A organização dos espaços na educação infantil. In. M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Hodges, T. S., Kerch, C. & Fowler, M. L. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-9.
- Howes, C. & James, J. (2002). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. In P. K. Smith & C. H. Hart, *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 137-151). Blackwell Publishers.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115-122.
- Lima, A. E. O. (2009). *Educação infantil: As rotinas no desenvolvimento da autonomia*. XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, Fortaleza, Brasil.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 81-108.
- Matos, M. (2003). *Relação escola-família-comunidade*. Intervenção no Seminário da FERSAP "Municipalização da Educação", Setúbal, Portugal.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2, 49-65.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93
- Pereira, C. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores - um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 80-98.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Roldão, M. C. (2007b). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, (71), 24-29.

- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. *Extending educational change*, 202-222.
- Santos, C. (2007). *Estatística descritiva - Manual de auto-aprendizagem*. Edições Sílabo.
- Santos, L. R. & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 122-134.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@AL*, 2, 46-64.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 10, 443-464.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. [IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade]: Brasília
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silvestre, A. L. (2007). *Análise de dados e estatística descritiva*. Escolar editora.
- Tavares, M. T. G., Pessanha, F. N. L., & Macedo, N. A. (2021). Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. *Zero-a-Seis*, 23, 77-100.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5281-5296). Braga: Universidade do Minho.

- Xia, J. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID-19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province. *4*(2), 522-528.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Serzedo: Edições ASA
- Zenhas, A. (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola in O Papel dos Pais na Escola. *Ozarfaxinars, 18*, 1-9.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects, 49*(1), 29-33.

Anexos

| | " | | | "

ANEXO A.

Portefólio da Prática Profissional
Supervisionada

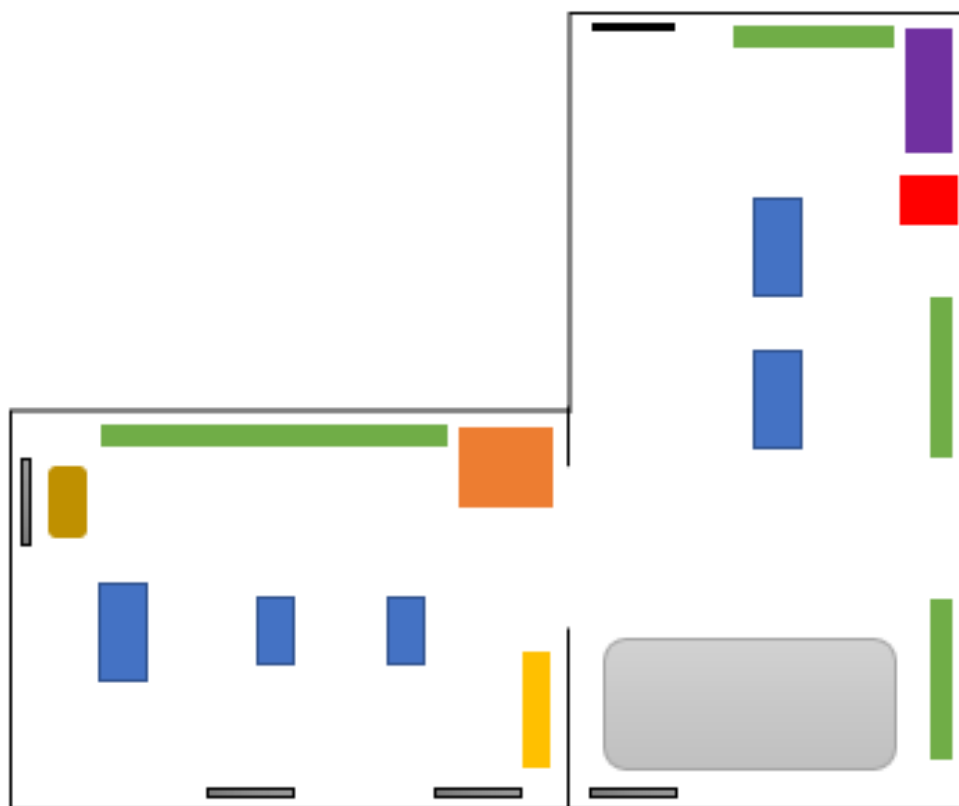
| | ' ' | | ' ' |

O Portefólio da Prática Profissional Supervisionada encontra-se separado do presente relatório e, por isso, num outro documento PDF, cuja denominação é PortefólioPPSII_CatarinaAmbrósio_2019076_MEPEB.

ANEXO B.

Planta da Sala

| ' ' | | ' ' |

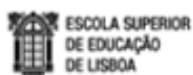


-  Janela
-  Porta
-  Mesa
-  Prateleiras
-  Lavatório
-  Computador
-  Tapete
-  Área da garagem/ Biblioteca
-  Área da casinha
-  Área das trapalhadas

ANEXO C.

Consentimento informado - Portefólio
da criança

| | ' ' | | ' ' |



Como sabem, encontro-me na sala C2 a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada, módulo II, inserida na 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e uma das partes do relatório que estou a elaborar diz respeito ao portefólio de uma criança. Neste portefólio estarão informações referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo por base as minhas observações e registos fotográficos relativamente às brincadeiras, interações, produções e atividades realizadas.

Gostaria de pedir a vossa autorização para realizar o portefólio da vossa educanda, salientando que a privacidade da mesma será assegurada, dado que a identidade da criança não será revelada, uma vez que, nem o rosto nem o nome aparecerão ao longo do portefólio que constará no relatório. Quando o estágio terminar, será vos dada uma cópia do portefólio, para que possam ter conhecimento das informações recolhidas.

Obrigada,

Catarina Ambrósio

Assinatura(s): _____

ANEXO D.

Roteiro Ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos, pessoais e profissionais (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>O primeiro princípio ético, definido por Tomás (2011) diz respeito aos objetivos do trabalho, isto é, à explicação do trabalho e dos objetivos do mesmo aos envolvidos, neste caso, sobretudo à equipa educativa e às famílias.</p> <p>Quando iniciei a prática na organização educativa e após conhecer a equipa educativa com a qual iria trabalhar com mais proximidade, esclareci alguns aspetos referentes ao trabalho que iria desenvolver ao longo do período em que estaria na organização, assim como os objetivos do mesmo, nomeadamente à educadora cooperante. De seguida, a educadora cooperante também me apresentou às crianças, sendo que a apresentação às famílias foi feita através de uma carta de apresentação escrita por mim e enviada pela educadora cooperante às famílias, para que todas tivessem a possibilidade de saber o período em que estaria na sala e qual seria o trabalho</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p>

	<p>desenvolvido na mesma. Contudo, de um modo mais informal, também fui interagindo e conhecendo algumas famílias quando estas acompanhavam as crianças à organização socioeducativa de manhã.</p> <p>Desde o início fui sempre muito bem recebida por todos, o que me deixou bastante à vontade para colocar questões acerca de dúvidas e curiosidades acerca do grupo e do trabalho desenvolvido anteriormente pela educadora cooperante. Relativamente ao tema da investigação, este surgiu devido ao período de pandemia, provocado pelo covid-19, e uma vez que as famílias deixaram de poder entrar na sala, sendo as crianças recebidas pelas educadoras ou ajudantes à entrada da organização socioeducativa e, desta forma, a comunicação entre a equipa educativa e as famílias também sofreu algumas alterações, nomeadamente quanto à sua forma. Para além disso, durante o período em que realizei a PPSII, existiu um novo confinamento que levou ao encerramento dos estabelecimentos ligados à área da educação, tal como escolas e jardins de infância e, deste modo, pude assistir e participar nas sessões, via online, com as crianças, equipa educativa e as famílias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...).” - “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família (...).” <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...).” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
--	---	---

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Relativamente à investigação e, uma vez que esta não tem como principal foco de estudo as crianças, não existiram custos para as mesmas. Contudo, a equipa educativa e as famílias apresentam-se como objetos de estudo e, por isso, poderá existir “intrusão na privacidade”, ainda que tanto as educadoras tenham a possibilidade de não responder a alguma questão colocada na entrevista.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, de acordo com Tomás (2011), “os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças” (p.160). Neste sentido, considero que a investigação também permite às educadoras refletir sobre a relação escola-família, o que, por sua vez, poderá beneficiar as crianças.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...)” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que se refere a este princípio, é importante informar os envolvidos na investigação, este caso, as quatro educadoras de infância. Torna-se também fundamental garantir a confidencialidade, tanto da equipa educativa e organização socioeducativa, como das famílias, não devendo ser mencionado</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias,

	<p>os nomes verdadeiros dos intervenientes, mantendo o anonimato.</p>	<p>aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” - “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família (...).” <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes (...).” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Dado o tema da investigação não estar diretamente relacionado com as crianças, não foi necessário tomar nenhuma decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir da investigação. Já no que diz respeito às educadoras de infância estas têm a possibilidade de decidir se querem participar na investigação ou não.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...).” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>5. Fundamentos</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação.” (p.163).</p> <p>Desta forma e mais uma vez, é importante reforçar que deve ser garantido o respeito pela criança, equipa educativa e famílias, tendo também em conta os compromissos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional.</p> <p>Ao longo da minha prática e não só no que se refere à investigação, procurei respeitar todos os intervenientes, estar disponível para as crianças e adequar a minha prática aos seus interesses e necessidades, assim como ajudar a equipa educativa sempre que necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” - “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família (...)” <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...).” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Segundo Tomás (2011), “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (p.163).</p> <p>O tema de investigação surgiu tendo por base o período de pandemia decretado, assim como algumas indicações que têm de ser seguidas pelas organizações socioeducativas, nomeadamente no que diz respeito à entrada das famílias no espaço das instituições. Assim, dado o interesse pela relação entre a escola e as famílias, assim como pelas formas de comunicação no período de confinamento, foi acordado com a professora supervisora e a educadora cooperante o tema da investigação. Relativamente à definição de objetivos e métodos da investigação, estes foram discutidos e acordados com a</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...).” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”

	<p>professora supervisora. Deste modo, ficou estabelecido que seriam realizadas entrevistas a quatro educadoras pertencentes à organização socioeducativa, de modo a conhecer as perspetivas das mesmas.</p>	
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>O consentimento informado é um dos aspetos fundamentais, uma vez que diz respeito à autorização que, no presente caso, as educadoras dão para que participem na investigação e para que se proceda à recolha de dados. Desta forma, antes da realização das entrevistas, as educadoras eram informadas acerca do âmbito da entrevista e quais os objetivos da investigação, sendo também pedida autorização para poder utilizar os dados fornecidos para a realização do estudo, mantendo a confidencialidade e anonimato, quer da instituição quer dos envolvidos.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...).” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>As conclusões da investigação devem também ser explicitadas aos envolvidos, disponibilizando o presente relatório ou apresentando apenas as conclusões do estudo realizado, uma vez</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>

	<p>que, para além de dizer respeito às educadoras, poderá suscitar reflexões pertinentes, assumindo-se como um aspeto benéfico do relato das conclusões. Tal como refere Tomás (2011), “o envolvimento e implicação das professoras no trabalho de investigação contribui para uma reinvenção das suas práticas pedagógicas e a aquisição de novos conhecimentos (...)” (p.170).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...)” - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Outro dos aspetos a ter em conta é o impacto do trabalho desenvolvidos nos intervenientes. Relativamente à equipa educativa, esta poderá tomar consciência de alguns aspetos que ainda não tinham sido alvo de reflexão, e adequar a sua relação e comunicação com as famílias.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes (...)”

		<ul style="list-style-type: none"> - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Segundo Tomás (2011) “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a (...) promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).</p> <p>No se refere à investigação, tal como mencionado anteriormente, os aspetos relativos ao estudo, tal como o âmbito, os objetivos e a metodologia, foram explicitados tanto à educadora cooperante e restantes educadoras a quem foram realizadas entrevistas.</p> <p>Durante a prática, dei a conhecer à educadora cooperante o trabalho que estava a realizar, disponibilizando as minhas notas de campo e reflexões diárias e semanais. Por vezes, as crianças questionavam o porquê de estar a fazer anotações, sendo-lhes explicado o motivo. Já no que diz respeito às famílias, a troca de informações não foi tão frequente como gostaria, apesar de estarem informadas acerca do trabalho que ia realizando com as crianças, por intermédio da educadora cooperante.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”

		<ul style="list-style-type: none">- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...).”- “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família (...).” <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”- “Partilhar informações relevantes (...).”- “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
--	--	---

ANEXO E.

Guião das entrevistas

| ' ' | | ' ' |

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Boa tarde, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou de momento a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.</p> <p>A elaboração do presente guião surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, módulo II, que conta com a supervisão e orientação da docente Dalila Lino e fará parte do relatório desta unidade curricular.</p> <p>Estou a realizar uma investigação que tem como tema a relação escola-família, mais concretamente o impacto da pandemia provocada pela Covid19 na relação escola-família. Esta tem como principais objetivos conhecer as perspetivas das educadoras sobre a importância da relação escola-família e de como esta foi afetada pela pandemia.</p> <p>As informações que forem fornecidas no decorrer desta entrevista serão confidenciais, sendo que apenas serão utilizadas para a realização do presente relatório.</p> <p>Assim, peço a sua autorização para que seja possível a gravação desta entrevista.</p>
Percurso Profissional	Conhecer o tempo de serviço das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Há quanto tempo exerce esta profissão e há quanto tempo trabalha nesta instituição?
Família	Conhecer como é a relação entre a equipa educativa e as famílias	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a importância que atribui à relação escola-família? ○ Antes da pandemia provocada pela Covid-19, de que forma era envolvida a família na vida escolar das crianças? ○ Antes da pandemia, como costumava comunicar com as famílias das crianças?

		<ul style="list-style-type: none">○ Em que ocasiões tinha por hábito comunicar com as famílias?○ Realizava reuniões com as famílias das crianças da sala? Se sim, com que frequência? Que tópicos/assuntos eram analisados nessas reuniões?○ Como caracterizava o interesse e a participação da família na vida escolar das crianças? E no presente ano letivo? Sentiu alguma diferença nesse sentido?○ Com a pandemia, que adaptações teve de fazer para manter esta relação? Quais foram as estratégias?○ Quais foram as dificuldades que sentiu para manter a comunicação com as famílias e envolve-las na organização? Como as ultrapassou? Pode dar alguns exemplos?
--	--	---

ANEXO F.

Entrevistas às educadoras de
infância

| ' ' | | ' ' |

Entrevista 1 (gravada).

1. Há quanto tempo exerce esta profissão e há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Há 20 anos que sou educadora e também há 20 anos que trabalho nesta instituição.

2. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

De 0 a 10, 10. Eu acho que não é fácil, percebo que não seja fácil para os pais deixarem os filhos num sítio, ou confiam totalmente e aí estão à vontade ou se não houver essa boa relação é o suficiente para os pais andarem desconfiados, receosos e isso pode vir, um bocadinho, a manchar esta relação e as coisas depois não correm tão bem. Às vezes pode haver uma atitude, determinada situação ou algo que nós tenhamos feito, mas que se não houver o entendimento da família do outro lado, se não perceber, se não confiar em nós, é o suficiente para deitar abaixo uma relação que foi construída ao longo do tempo que eles estão connosco. Eu acho que é de extrema importância, tem de haver aqui uma relação muito de equilíbrio da escola com a família, estarmos equilibrados naquilo que estamos a fazer com a criança, não é um estar a dizer uma coisa e o outro outra... tem de haver um trabalho de equipa, com a escola e a família. Eu sinto que as famílias deste grupo colaboram bastante e não colaboram mais neste momento porque não é permitido, porque se não colaboravam mais.

3. Antes da pandemia provocada pela Covid-19, de que forma era envolvida a família na vida escolar das crianças?

Nós temos a tradição na [instituição] de pedir sempre a colaboração dos pais em várias atividades e antes da pandemia pedíamos para as famílias virem à sala fazer uma atividade com a qual se sentissem à vontade, podia ser relacionada com a profissão ou não, podia ser culinária, contar uma história... pedíamos para eles colaborarem na festa de Natal fazendo teatros, faziam parte do coro, tinham um coro de pais em que eles cantavam nos intervalos das atuações de Natal e às vezes pedíamos, esporadicamente, trabalhos, ou para a sala ou para decoração da [instituição]. Há coisas que já são tradição, por exemplo a decoração de Natal da [instituição] fica encarregue às famílias. Houve um

ano em que só dissemos que queríamos uma estrela e depois fica ao critério deles, fazerem com o material que quiserem, com o tamanho que quiserem. Depois outro ano pedimos bolas, coroas, vamos fazendo assim e depois expomos na escola para todas as famílias poderem ver. Portanto, as famílias sempre estiveram muito presentes na escola antes da pandemia.

4. Antes da pandemia, como costumava comunicar com as famílias das crianças?

Em que ocasiões tinha por hábito comunicar com as famílias?

Falávamos muitas vezes ao final do dia na porta ou de manhã. Tentávamos estar sempre ali num horário em que apanhássemos as famílias. As famílias entravam na escola e também iam buscar os meninos às salas ou ao recreio e acabavam por dar, como nós chamamos, “dois dedos de conversa”, quer fosse com a educadora ou ajudante da sala, para passar um bocadinho como tinha sido o dia da criança. As famílias tinham à vontade para telefonarem a qualquer altura do dia. Também comunicavam por email mas não era tanto, era mais telefone e depois de manhã e à tarde era quando comunicávamos mais.

5. Realizava reuniões com as famílias das crianças da sala? Se sim, com que frequência? Que tópicos/assuntos eram analisados nessas reuniões?

Sim, duas individuais obrigatoriamente porque tínhamos de fazer a tal entrega da ficha de avaliação, fazemos por semestre, então entregamos uma em fevereiro e outra em junho, em reuniões individuais, mas presenciais. Isto antes da pandemia. Também tínhamos uma reunião logo no início do ano letivo com todos, em que relembramos um bocadinho as normas de funcionamento, a instituição, falamos um bocadinho da rotina, como é que é, horários, é mais informativa. Depois, mais para a frente, onde damos a conhecer um bocadinho o projeto curricular de sala e depois se sentirmos essa necessidade fazemos mais, mas a conclusão que chegámos é que eles querem mais reuniões individuais para ouvir falar dos seus filhos, saber a evolução, o desenvolvimento a nível do seu filho, não tanto o geral... estão mais focados no seu filho e daí nós privilegiarmos mais o atendimento individual. Chegámos a fazer também reuniões temáticas já há algum tempo atrás, em que pedíamos às famílias em determinadas alturas do ano para sugerirem temáticas que gostassem de ver abordadas e aí chamávamos ou psicólogos... já tivemos

uma sobre vacinas e veio uma enfermeira, tivemos a psicóloga que veio falar sobre as birras... e os pais também aderiam, não tanto como nós gostaríamos porque hoje em dia o tempo está limitado e deixámos de ter assim muita adesão nesse tipo de reuniões e lá está, porque depois eles chegavam cá e queriam era falar dos filhos e essas reuniões são mais informativas, não dá tanto para ir às vezes ao pormenor e então deixámos de fazer, só fizemos dois ou três anos, depois não se justificava.

6. Antes da pandemia, como caracterizava o interesse e a participação da família na vida escolar das crianças?

Muito interessados, sempre. Queriam saber, mas parecendo que não, o vir à sala, o entrarem no final do dia, eles conseguem ver... veem um trabalho exposto ou veem um livro ou veem os meninos a fazer qualquer coisa com a plasticina quando é ao final do dia e, muitas vezes, aquilo tem ligação com o tema que estamos a trabalhar e as famílias estavam sempre interessadas em saber o que estávamos a fazer e depois às vezes até diziam “eu tenho um livro sobre isso, posso trazer?”, portanto, isso demonstra que eles têm interesse, não é só o saber por saber, queriam saber e depois, de certa forma, colaborar, por isso, eles são bastante interessados. Este grupo de pais desta sala é bastante interessado.

E no presente ano letivo? Sentiu alguma diferença nesse sentido?

É assim, as diferenças tivemos de nos adaptar devido à pandemia e tentámos ao máximo não cortar totalmente esta ligação com as famílias. Claro que foi um bocadinho mais complicado, mas continuámos com a decoração da escola, continuámos a pedir para eles trazerem as coisas e fizemos a decoração. A festa de Natal não foi como a dos outros anos, mas também tentámos, minimamente, manter as coisas. Não puderam vir à sala apresentar os trabalhos, mas continuámos a pedir a colaboração deles... mais reduzido porque não se conseguiu fazer e, às vezes, nem todas as temáticas conseguimos adaptar de forma a pedir a colaboração deles, mas eles continuaram a colaborar, menos, mas também porque nós não pedimos tanta coisa.

8. Sentiu dificuldades em manter a comunicação com as famílias e envolve-las na organização socioeducativa? Se sim, quais foram essas dificuldades e como as ultrapassou? Pode dar alguns exemplos?

Eu não tive dificuldade, mas eu acho que tive essa sorte porque o grupo de pais é interessado e estavam muito disponíveis. Foram criadas as sessões de *zoom* para fazer as atividades e, às vezes, havia atividades em que era mesmo necessário a presença das famílias e os pais estavam e também colaboravam e faziam e via que se estavam a divertir. Aquilo que eu fui pedindo eles também continuavam a participar, portanto dentro dos moldes daquilo que foi possível, eu acho que eles corresponderam a 100%.

Entrevista 2 (gravada).

2. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

Toda. Eles são os principais educadores das crianças que nós temos aqui e se nós não nos conectarmos e não tivermos um trabalho de parceria, provavelmente não conseguimos fazer nem metade, se não tivermos a ajuda deles e eles, muitas vezes, a nossa ajuda. Não podemos estar a trabalhar cada um para seu lado, temos de trabalhar todos para o bem comum deles e só conversando e eles tendo confiança... não passa só pelo conversar, passa pela confiança que a relação que nós temos com eles lhes passa, portanto é muito importante. Eu já tive crianças institucionalizadas, embora haja relação com os educadores não é bem a mesma coisa ter a relação com uma família nuclear.

3. Antes da pandemia provocada pela Covid-19, de que forma era envolvida a família na vida escolar das crianças?

A [instituição] já tem uma tradição de muitos anos. Os pais entram, circulam, veem, há instituições onde isto não acontece, em que os pais não passam da porta de entrada. São chamados para atividades na escola, são chamados para festas, coisa que os pais gostam muito, são chamados a participar muitas vezes, sobretudo com os mais velhos, vão fazer receitas, contar histórias, às vezes constroem-se projetos, por exemplo,

há o mês das histórias e todos vêm contar uma história ou então fazer uma atividade do agrado deles, é sempre uma coisa que eles gostam e aderem, por muito que tenham horários que às vezes não são muito compatíveis, mas arranjam um bocadinho para vir aqui contar uma história, fazer uma atividade e são coisas que para as crianças são muito importantes e para eles, eles gostam muito de o fazer, colaboram com coisas que nós pedimos, é outra forma de os envolver. Temos as reuniões formais, temos aqui o contacto de porta que agora se perdeu... é muito importante porque se vai contando uma coisa que aconteceu e isto vai criando uma ligação entre nós que só é benéfico para as crianças.

4. Antes da pandemia, como costumava comunicar com as famílias das crianças? Em que ocasiões tinha por hábito comunicar com as famílias?

Temos as situações formais, que é a reunião de início do ano letivo, tanto para as crianças transitadas, algumas até transitam connosco, como para as novas. Temos as reuniões formais de apresentação do projeto, por exemplo. Nós aqui quando fazemos a ficha de síntese de aprendizagem das crianças, optamos por fazer reuniões individuais. Numa reunião de grupo não se fala de cada criança em particular e há coisas que também não se falam à porta, embora falássemos todos os dias com os pais. Quando se está a falar numa reunião para todos, nunca se pode ir ao pormenor de cada um, nem é ético estar a falar de coisas, porque às vezes há coisas que são só para ser discutidas com a família. Portanto, nós aqui optámos, o que nos consome muito tempo, por fazer reuniões individuais, quando é altura da ficha. Se fizemos em março ou em fevereiro, no fim fazemos uma mais geral em que damos um apanhado do que foi feito durante o ano, mostramos fotografias... por muito que eles entrassem, não veem tudo e há coisas que não estão expostas em placards, há muitas coisas que se passam durante o dia, atividades e projetos que não possam. Neste momento não podemos fazer... fazemos as reuniões individuais por *zoom*. Vinham no Natal, vinham no dia de Reis, vinham no dia da Mãe, no dia do Pai... todos os dias eram dias para fazermos e os pais vinham cá e participam nas atividades. Normalmente temos sempre atividades para eles, no dia da mãe temos sempre alguma coisa para as mães fazerem, ou um atelier, fotografias, temos sempre coisas preparadas. Depois, nas coisas de sala, ou virem pontualmente, cá à sala virem fazer alguma coisa dentro do projeto. por exemplo, se estamos a falar das profissões, pode

pedir-se aos pais para virem falar das profissões deles, outras vezes vêm contar histórias. Se estamos a falar de alimentação, podem vir cá fazer receitas... temos os contactos de porta que são todos os dias... há coisas que depois quando se chega a uma reunião, coisas que se contam deles, que eles fizeram, coisas muito engraçadas, se não se contar, depois ao fim de três meses provavelmente já não nos lembramos. E no dia a dia lembramo-nos e nisso os pais também tinham muita liberdade, entravam viam o que estava nos placards, fazíamos na mesma o [registo na plataforma], o nosso [registo na plataforma] não era o que tínhamos feito durante a semana... nós hoje em dia pomos à segunda-feira o mapa com o que foi feito durante a semana na sala e isto não era preciso porque os pais entravam e viam e falavam connosco, hoje em dia como não entram é isso que põem, mas punha-se uma atividade que tivéssemos feito diferente, nós é que escolhíamos... um artigo para lerem...tínhamos muito esse hábito. É o terceiro ano que estou aqui e dois sem trabalho com pais, sem esse tipo de trabalho com pais, só no meu primeiro ano é que houve esse trabalho... há uma festa no fim do ano, uma festa de finalistas, os pais assistem... Acho que era uma das mais valias e os pais gostavam muito, poderem circular... agora que passamos pela fase oposta, que eu nunca tinha passado, que é os pais não entrarem. Em 33 anos ou 34 que eu tenho de instituição, eu nunca tinha passado por uma fase em que os pais não entrassem, portanto não sabia o que isso era. Agora consigo pôr na balança e faz muita falta... faz-nos muita falta, o facto de não conseguirmos... porque vendo mesmo aqui à porta, não podemos demorar tempo ali porque está uma pessoa e conversar com os pais, às vezes parecem muito pequeninas, mas são feedbacks que tu vais dando e que agora se vão perdendo, e nós não vamos fazer uma reunião todas as semanas a dizer “olhe, precisava que puxasse por ele aqui porque eu acho que...”.

7. Com a pandemia, que adaptações teve de fazer para manter esta relação? Quais foram as estratégias? Envia mais emails?

[Sim], o que nos torna a vida mais difícil, porque a nossa vida não pode ser estar sentada ao computador... Eu vou fazendo com telefonemas, vou encontrando às vezes os pais ali fora, na fila como eu costumo dizer, também os mais crescidos vão contando muita coisa, são reuniões individuais... para além das da ficha houve reuniões que fiz com outros pais porque precisávamos de conversar, sobretudo este ano que só oito é que

vinham comigo de trás, portanto só oito é que os pais me conheciam suficientemente bem para não precisar de perguntar tanta coisa. Uma parte dos de 3 anos veio da creche, os pais não me conheciam e uma parte veio de fora e esses então são uns heróis que os inscreveram aqui sem conhecer se quer a [instituição], sem verem por dentro... viram no dia do encerramento fizemos uma reunião muito rápida com os pais novos só, vieram ver a sala rapidamente... é preciso muita coragem para deixar um filho num sitio que não se conhece, não se consegue sequer imaginá-lo lá como forma de descanso, mas foi um bocadinho assim, com telefonemas, com o que se escreve, pondo as coisas no [registo na plataforma] para eles verem mais ou menos o que andamos aqui a fazer, mas tenho consciência e falei com pais e às vezes apercebo-me e penso eu, por mim própria, há pais que não sabem nada do que se passa aqui, não conseguem ter a mínima noção... e tive noção disso no confinamento quando tive algum tempo para lhes mandar fotografias dos filhos e passar nas sessões *zoom*, fotografias de coisas que tínhamos feito na sala e os pais a agradecerem-me e a dizerem “ai que bom vermos o que eles fizeram” porque deve ser muito difícil... Acredito que seja muito difícil porque os de 3 anos não contam muito ainda em casa, uma parte deles... enquanto que os grandes dizem “hoje fiz isto, fiz aquilo” e é muito mais fácil para esses pais e também já vinham de trás comigo portanto esses pais não sentiram tanto, mas sentem, os pais sentem falta das festas, destes convívios que são momentos que se fortalecem as relações. No dia da mãe, por exemplo, era entre as 8 e as 10h30, o refeitório estava todo montado, com cafés, com presentes, com mesas e os pais sentam-se e conversam e nós também estamos disponíveis porque não estamos com os meninos, só estamos a receber, portanto temos tempo para conversar, até para conversas banais... contar coisas lá de casa... e isto fortalece as relações, é lógico. Qualquer pai[s] dos outros anos tem uma relação mais forte comigo do que qualquer pai deste ano. Alguns só me conheceram sem máscara no dia da reunião, nem se quer sabiam qual era a minha cara, só me veem os olhos... os outros só me veem os olhos, mas os pais conhecem-me e sabem pela minha expressão de olhos se me estou a rir, se não estou e os outros não e há pais que se eu os encontrar na rua não sei quem são, não lhes reconheço a cara... Tenho pena que eles [os pais] coisas normais dos miúdos, gracinhas e nem isso conseguimos passar e isso faz parte da relação que temos com eles. Eles entregam-nos os filhos durante anos às vezes... estão mais tempo connosco do que com eles. Acabo por

ser um bocadinho da família, acabo por conhece-los às vezes em certas coisas melhor do que eles [pais] e eles [crianças] comportam-se em casa de uma maneira e aqui de outra, também é bom terem o feedback de como as coisas são aqui.

Sente que as famílias continuam envolvidas?

Não está fácil, mesmo alguns estando em casa... reuniões zoom não se pode pedir sempre... eles [os pais] vão colaborando dentro daquilo que podem, mas as pessoas também estão com uma vida muito complicada. Aquilo que nós temos conseguido fazer aqui foi no Natal, quando [os pais] vieram pelo recreio e eu acho que eles têm tantas saudades, os que conhecem. Os que não conhecem é a oportunidade que têm de entrar e de ver um bocadinho mais do sítio onde os filhos estão. Têm colaborado todos, mas se calhar não temos feito tanta coisa, mas acho que nós também não estávamos muito preparadas para isto... estávamos tão habituadas a ter a [instituição] aberta para toda a gente, se calhar se já tivéssemos trabalhado assim, se calhar já tínhamos mais estratégias para fazer de outra maneira. Nós só fizemos *zooms* a partir deste [último] confinamento. Eu acho que neste segundo confinamento até nos adaptámos bem. Quando começámos a fazer as sessões *zoom* não sabíamos bem o que podíamos fazer e não resultou tudo, quando eu digo tudo é o tipo de atividades que estávamos a fazer. Descobrimos coisas para fazer que nem imaginávamos, tivemos de readaptar porque há coisas que com os pequenos não dá para fazer, eles não conseguem ficar ali muito tempo.

Isto também veio prejudicar um bocadinho a relação com os pais... estes [pais] meus novos mal conhecem os antigos. Os próprios pais não conhecem os amigos dos filhos... os próprios pais não interagem tanto uns com os outros.

Entrevista 3 (formato escrito).

1. Há quanto tempo exerce esta profissão e há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Há 26 anos.

2. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

Com o avançar dos anos compreendo melhor o papel da família e a importância de sentir envolvida no processo de educação dos filhos na escola.

3. Antes da pandemia provocada pela Covid-19, de que forma era envolvida a família na vida escolar das crianças?

Os pais entravam na escola, conversavam sempre com o(s) adulto(s) da sala, viam o registo semanal das atividades na porta da sala, os trabalhos expostos nos placares, quer fora da sala, quer dentro da sala. As famílias eram convidadas a participar em atividades por si dinamizadas, como por exemplo, vir contar uma história, vir fazer um bolo, ou outro tipo de atividade. São também convidadas para participar em ocasiões festivas, como o Natal, Dia do pai ou da mãe ou outros tipos de atividades, como por exemplo, vir à escola ver a apresentação de um projeto desenvolvido na sala.

4. Antes da pandemia, como costumava comunicar com as famílias das crianças? Em que ocasiões tinha por hábito comunicar com as famílias?

Através de conversas informais de manhã ou à tarde ou reuniões marcadas. Através do site da Fundação, colocamos uma/duas notícias mensais.

Mais raramente por email.

5. Realizava reuniões com as famílias das crianças da sala? Se sim, com que frequência? Que tópicos/assuntos eram analisados nessas reuniões?

Sim, no início do ano realizamos uma reunião para os pais novos da sala e por volta de setembro, outubro, realizamos uma reunião com os objetivos a ser desenvolvidos ao longo do ano. Em maio realizamos uma reunião para dar a conhecer os projetos e atividades desenvolvidas ao longo do ano.

6. Antes da pandemia, como caracterizava o interesse e a participação da família na vida escolar das crianças? E no presente ano letivo? Sentiu alguma diferença nesse sentido?

De um forma geral, as famílias mostram interesse e gostam de participar.

Atualmente, senti muita diferença pelo facto de os pais não entrarem na escola e não poder conversar com eles.

7. Com a pandemia, que adaptações teve de fazer para manter esta relação? Quais foram as estratégias?

Realizámos duas sessões de Zoom, de meia hora, de manhã e à tarde, durante o confinamento. O email foi e é o meio usado preferencialmente e só excecionalmente é que comunicamos pessoalmente. No site da Fundação, todas as sexta-feiras, os pais podem aceder a uma plataforma para ver um quadro com as atividades semanais e respetivas fotografias.

8. Sentiu dificuldades em manter a comunicação com as famílias e envolve-las na organização socioeducativa? Se sim, quais foram essas dificuldades e como as ultrapassou? Pode dar alguns exemplos?

Sim, senti algumas dificuldades. Por vezes, não tinha por hábito ver diariamente os emails e passei a ter esse cuidado. Por vezes, era passada informação mas nem todas as famílias liam os emails ou uma ou outra família não tinham a possibilidade de ver os emails. Neste caso, falava pessoalmente com essas famílias.

Nas sessões de Zoom, não participavam todas as famílias e quando deixámos de fazer uma sessão e passámos para duas sessões, a participação diminuiu. A estratégia era enviar por emails para as famílias a atividade realizada, ou uma história, ou um vídeo de uma experiência, ou uma canção, etc. Assim, procurei envolvê-los nas atividades que estavam a ser feitas.

As atividades semanais que eram colocadas na plataforma do site da Fundação, muitos desconheciam esse facto, apesar de terem sido informados por email pela diretora. Neste caso, à medida que me fui apercebendo dessa situação, enviei outro email a relembrar essa informação.

Entrevista 4 (formato escrito).

1. Há quanto tempo exerce esta profissão e há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Exerço funções de Educadora de Infância há 20 anos e trabalho [instituição] há 20 anos.

2. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

A relação escola-família é muito importante, pois é uma ponte, uma partilha, um complemento de um trabalho que deve ser conjunto, para o bom desenvolvimento e crescimento das crianças.

3. Antes da pandemia provocada pela Covid-19, de que forma era envolvida a família na vida escolar das crianças?

A família sempre foi muito importante na vida escolar das crianças. As conversas informais, os contactos directos que se tinham diariamente com as famílias, fazia com que houvesse uma proximidade, um conhecimento diário da criança, uma continuidade de escola/casa, casa/escola. Os pais e educadores tinham um conhecimento mais real e verdadeiro do que se passava no dia a dia da criança, tanto quando esta estava em casa como quando estava na escola.

4. Antes da pandemia, como costumava comunicar com as famílias das crianças? Em que ocasiões tinha por hábito comunicar com as famílias?

Antes da pandemia, comunicava com as famílias diariamente, de manhã ou à tarde, pois estas entravam na escola e levavam ou iam buscar os seus filhos à sala e havia sempre diálogo com as famílias onde havia troca de “informações”. “Informações” estas, pertinentes ou de carácter informativo – acontecimentos, situações, episódios engraçados que tinham acontecido durante o dia, sobre a criança.

5. Realizava reuniões com as famílias das crianças da sala? Se sim, com que frequência? Que tópicos/assuntos eram analisados nessas reuniões?

Eram realizadas reuniões de pais presenciais no início do ano letivo, a meio, e no final. Eram realizadas sempre que necessário e podiam ser reuniões com todos os pais presentes ou reuniões individuais. As reuniões individuais, podiam ser realizadas sempre que necessário, partindo do interesse/preocupação da educadora ou dos pais e era marcada previamente, num dia específico de atendimento às famílias. Os tópicos/assuntos podiam ser qualquer um, partindo da educadora ou dos pais – Rotinas, aprendizagens, situações pontuais, desenvolvimento da criança, progressos/dificuldades da criança, entre outros.

6. Antes da pandemia, como caracterizava o interesse e a participação da família na vida escolar das crianças? E no presente ano letivo? Sentiu alguma diferença nesse sentido?

O interesse e a participação dos pais/família era muito mais ativo e real. Tinham consciência da realidade, pois era visível. Podiam ver/assistir ao que se estava a passar quando iam levar/buscar os seus filhos(as) ou simplesmente viam por estar exposto. Os pais podiam ir à sala e permanecer nela um pouco com os seus filhos, sem prejudicar o trabalho de sala e podiam ser convidados para permanecer na sala durante um período de tempo. Podiam participar em projetos na escola de modo a aproximar a família no trabalho de escola. Hoje em dia, como não é nada visível, os pais talvez mostrem uma maior preocupação, tentando minimizá-la através de questões via e-mail, telefonemas e reuniões de Zoom, previamente combinadas e agendadas.

7. Com a pandemia, que adaptações teve de fazer para manter esta relação? Quais foram as estratégias?

Envolver os pais através de telefonemas, e-mails, sessões de Zoom e pela plataforma da [instituição], onde eram colocadas/partilhadas notícias com o que se ia passando semanalmente na sala / [instituição] e registos semanais – acontecimentos, atividades, rotinas diárias.

8. Sentiu dificuldades em manter a comunicação com as famílias e envolvê-las na organização socioeducativa? Se sim, quais foram essas dificuldades e como as ultrapassou? Pode dar alguns exemplos?

Foi feito o possível por envolver e comunicar com as famílias ao máximo e envolve-las na organização socioeducativa. Algumas mais envolvidas e participativas que outras mas com resultados positivos.

ANEXO G.

Tabela referente à análise de
conteúdo

| ' ' | | ' ' |

	Período anterior à pandemia	Envolvimento das famílias	<p>Comunicação</p> <p>Confiança</p> <p>Consciência do papel da família</p> <p>Parceria</p> <p>Entreajuda</p> <p>Presença das famílias</p>	<p>“(...) é uma ponte, uma partilha, um complemento de um trabalho que deve ser conjunto (...)” (E4)</p> <p>“Não podemos estar a trabalhar cada um para seu lado, temos de trabalhar todos para o bem comum deles e só conversando e eles tendo confiança” (E2)</p> <p>“Eles são os principais educadores das crianças que nós temos aqui e se nós não nos conectarmos e não tivermos um trabalho de parceria, provavelmente não conseguimos fazer nem metade, se não tivermos a ajuda deles e eles, muitas vezes, a nossa ajuda.” (E2)</p> <p>“as famílias sempre estiveram muito presentes na escola antes da pandemia.” (E1)</p>
--	-----------------------------	---------------------------	---	---

			Interesse	<p>“Os pais entram, circulam, veem (...)” (E2)</p> <p>“Acho que era uma das mais valias e os pais gostavam muito, poderem circular” (E2)</p> <p>“Os pais entravam na escola, (...) viam o registo semanal das atividades na porta da sala, os trabalhos expostos nos placares” (E3)</p> <p>“(...) os contactos diretos que se tinham diariamente com as famílias, fazia com que houvesse uma proximidade (...)” (E4)</p> <p>“O interesse e a participação dos pais/família era muito mais ativo e real.” (E4)</p> <p>“(...) as famílias estavam sempre interessadas em saber o que estávamos a fazer e depois às vezes até diziam “eu tenho um livro sobre isso, posso trazer?”, portanto, isso demonstra que eles têm interesse, não é só o saber por saber, queriam saber e depois, de certa forma, colaborar, por isso, eles são bastante interessados.” (E1)</p>
--	--	--	-----------	--

			<p>Participação</p> <p>Colaboração</p>	<p>“As famílias mostram interesse e gostam de participar” (E3)</p> <p>“São chamados para atividades na escola, são chamados para festas” (E2)</p> <p>“Nós temos a tradição na [instituição] de pedir sempre a colaboração dos pais em várias atividades e antes da pandemia pedíamos para as famílias virem à sala fazer uma atividade com a qual se sentissem à vontade (...) pedíamos para eles colaborarem na festa de Natal fazendo teatros, faziam parte do coro (...) às vezes pedíamos, esporadicamente, trabalhos, ou para a sala ou para decoração da [instituição].” (E1)</p> <p>“(...) vão fazer receitas, contar histórias” (E2)</p> <p>“(...) colaboram com coisas que nós pedimos, é outra forma de os envolver.” (E2)</p>
--	--	--	--	--

		Formas de comunicação	<p>Conversas presenciais nos momentos de acolhimento e retorno das crianças</p> <p>Telefonemas</p>	<p>“As famílias eram convidadas a participar em atividades por si dinamizadas (...) São também convidadas para participar em ocasiões festivas (...) vir à escola ver a apresentação de um projeto desenvolvido na sala.” (E3)</p> <p>“Falávamos muitas vezes ao final do dia na porta ou de manhã.” (E1)</p> <p>“temos os contactos de porta que são [eram] todos os dias” (E2)</p> <p>“Através de conversas informais de manhã ou à tarde” (E3)</p> <p>“As famílias tinham à vontade para telefonarem a qualquer altura do dia” (E1)</p> <p>“Também comunicavam por email mas não era tanto” (E1)</p> <p>“Raramente por email” (E3)</p>
--	--	-----------------------	--	---

			<p>Trocas de emails</p> <p>Plataforma da instituição</p> <p>Reuniões formais (em grupo e individuais)</p>	<p>“Através do site da [instituição]” (E3)</p> <p>“Também tínhamos uma reunião logo no início do ano letivo com todos, em que relembramos um bocadinho as normas de funcionamento, a instituição, falamos um bocadinho da rotina, como é que é, horários, é mais informativa.” (E1)</p> <p>“Temos as situações formais, que é a reunião de início do ano letivo” (E2)</p> <p>“Duas [reuniões] individuais obrigatoriamente porque tínhamos de fazer a tal entrega da ficha de avaliação, fazemos por semestre, então entregamos uma em fevereiro e outra em junho, em reuniões individuais, mas presenciais.” (E1)</p> <p>“Nós aqui quando fazemos a ficha de síntese de aprendizagem das crianças, optamos por fazer reuniões individuais” (E2)</p>
--	--	--	---	--

	Período de pandemia	Envolvimento das famílias	Participação Adaptação Colaboração	<p>“Eram realizadas reuniões de pais presenciais no início do ano letivo, a meio, e no final. Eram realizadas sempre que necessário e podiam ser reuniões com todos os pais presentes ou reuniões individuais.” (E4)</p> <p>“continuámos com a decoração da escola, continuámos a pedir para eles trazerem as coisas e fizemos a decoração. A festa de Natal não foi como a dos outros anos, mas também tentámos, minimamente, manter as coisas. Não puderam vir à sala apresentar os trabalhos, mas continuámos a pedir a colaboração deles” (E1)</p> <p>“(…) eles continuaram a colaborar, menos, mas também porque nós não pedimos tanta coisa.” (E1)</p> <p>“eles [os pais] vão colaborando dentro daquilo que podem.” (E2)</p>
--	---------------------	---------------------------	--	---

		Formas de comunicação	<p>Telefonemas</p> <p>Conversas presenciais nos momentos de acolhimento e retorno das crianças</p> <p>Trocas de emails</p>	<p>“Têm colaborado todos, mas se calhar não temos feito tanta coisa.” (E2)</p> <p>“Eu vou fazendo com telefonemas, vou encontrando às vezes os pais ali fora (...)” (E2)</p> <p>“Nem todas as famílias liam os emails (...) neste caso, falava pessoalmente com essas famílias” (E3)</p> <p>“O email foi e é o meio usado preferencialmente e só excepcionalmente é que comunicamos pessoalmente” (E3)</p> <p>“Não tinha por hábito ver diariamente os emails e passei a ter esse cuidado” (E3)</p> <p>“Hoje em dia, como não é nada visível, os pais talvez mostrem uma maior preocupação, tentando minimizá-la através de questões via e-mail, telefonemas e</p>
--	--	-----------------------	--	--

		Estratégias das educadoras	<p>Reuniões formais</p> <p>Plataforma da instituição</p> <p>Partilha de informações</p>	<p>reuniões de Zoom, previamente combinadas e agendadas.” (E4)</p> <p>“reuniões individuais... para além das da ficha houve reuniões que fiz com outros pais porque precisávamos de conversar” (E2)</p> <p>“Com o que se escreve, pondo as coisas no [plataforma] para eles verem mais ou menos o que andamos aqui a fazer,” (E2)</p> <p>“Nós só fizemos <i>zooms</i> a partir deste [último] confinamento.” (E2)</p> <p>“Envolver os pais através de telefonemas, e-mails, sessões de Zoom e pela plataforma da [instituição] onde eram colocadas/partilhadas notícias com o que se</p>
--	--	----------------------------	---	--

		<p>Dificuldades sentidas pelas educadoras de infância</p>	<p>ia passando semanalmente na sala / [instituição] e registos semanais (...).” (E4)</p> <p>“Eu não tive dificuldade, mas eu acho que tive essa sorte porque o grupo de pais é interessado e estavam muito disponíveis.” (E1)</p> <p>“Senti algumas dificuldades” (E3)</p>
--	--	---	--