

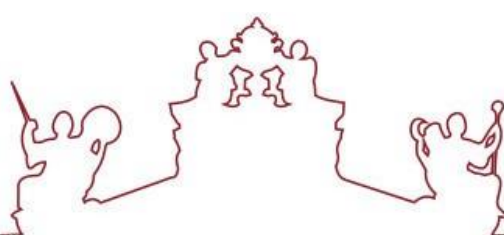
Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**A Relação e Colaboração entre as Famílias e as
Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um
Percurso**

Cláudia Sofia Latas Escarduça

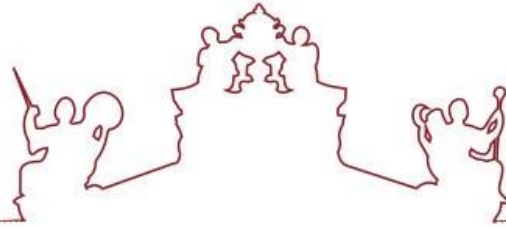


Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**A Relação e Colaboração entre as Famílias e as
Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um
Percurso**



Cláudia Sofia Latas Escarduça

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel José Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)

“Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias” (Cury, 2003, p. 55).

A ti, sei que estiveste sempre comigo.

Eterna saudade.

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta etapa, que sempre me pareceu tão distante, fica o meu agradecimento às pessoas que sempre estiveram disponíveis para me dar o seu apoio e que fizeram ser possível a realização deste sonho que tenho desde que me lembro.

Em primeiro lugar, aos meus pais pelo esforço feito nos últimos 5 anos para que nada me faltasse para conseguir dar sempre continuidade este caminho. À minha família, que fez questão de estar presentes nos momentos mais importantes a festejar comigo as pequenas vitórias que fui conquistando ao longo de todo o curso e que sempre me apoiou e incentivou a continuar. Ao meu namorado, pelas horas separados por um ecrã e pela paciência para aguentar a minha frustração em determinados momentos.

Às minhas amigas do coração, que desde o primeiro dia até hoje continuam a ser das pessoas mais importantes para mim e para todo o meu percurso, onde sempre trocamos conhecimentos, ideias, e respostas. Mas, mais importante, partilhamos e festejamos cada vitória e dificuldade.

Agradeço também às educadoras que me acompanharam nos meus estágios e às auxiliares, com um especial carinho a referir à minha Rute, a minha auxiliar da sala de creche que tantas vezes me ajudou a manter a calma, e à educadora Vera por todo o apoio, compreensão e amizade e por todo o conhecimento que me transmitiu, ajudando-me a crescer enquanto futura profissional.

Por fim, agradeço, também, à Professora Doutora Assunção Folque, por sempre ter sido capaz de orientar quando me senti perdida e por todas as palavras de incentivo e motivação que me deu ao longo dos estágios e da escrita deste relatório, estimulando-me sempre a ir mais além e a fazer mais e melhor, transmitindo-me conhecimentos que levo para a vida.

A Relação e Colaboração entre as Famílias e as Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um Percorso

Resumo

Este relatório é desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, desenvolvida ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo objetivo geral é perceber a importância da relação família-escola, a sua evolução ao longo dos anos, os obstáculos a esta relação e as melhores estratégias melhorar a relação família-escola. Para tal, recorri à metodologia de investigação-ação pois ser investigador é criticar e questionar tudo aquilo que se realiza, desenvolvendo competências de organização para compreender e solucionar o problema detetado (Alarcão, 2001) 89

Neste relatório será apresentado o enquadramento teórico relativamente à relação família-escola e as estratégias a que recorri nas intervenções, tendo sido fundamentais as minhas planificações, observações, notas de campo e reflexões, inquéritos aos pais, entrevistas e conversas informais com as educadoras, ouvindo sempre os pais e percebendo os seus ideais e conceções relativamente ao tema, envolvendo-os no dia-a-dia da criança.

Palavras-chave: Família; Relação; Desenvolvimento; Criança; Cooperação.

The Relationship and Collaboration between Families and Early Childhood Education Institutions: Details of a Path

Abstract

This report is developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten, developed during the Master's Degree in Pre-School Education, whose general objective is to understand the importance of the family-school relationship, its evolution throughout the years, the obstacles to this relationship and the best strategies to improve the family-school relationship. To this end, I resorted to the action-research methodology because being a researcher is to criticize and question everything that is done, developing organizational skills to understand and solve the problem detected (Alarcão, 2001).

In this report, the theoretical framework regarding the family-school relationship and the strategies I used in interventions will be presented, having been fundamental my plans, observations, field notes and reflections, surveys with parents, interviews and informal conversations with the educators, always listening to parents and understanding their ideals and conceptions regarding the subject, involving them in the child's day-to-day.

Keywords: Family; Relationship; Development; Child, Cooperation.

Índice

1.Introdução	1
2.Capítulo 1 – Desenho de um Percurso de Investigação-Ação.....	4
2.1 Caracterização do Problema, Objetivos e Participantes.....	7
2.2. Instrumentos de Produção/Recolha de Dados e Procedimentos	10
2.2.1 Princípios Éticos Profissionais	15
2.3. Caracterização dos Contextos de Intervenção	17
2.3.1 Creche.....	17
2.3.2 Jardim de Infância	20
3. Capítulo 2 - Enquadramento Teórico	24
3.1 Relação Família-Escola e a sua Importância	24
3.2 Conceito e Papel da Família	27
3.3 Conceito e Papel da Escola	29
3.4 Evolução da Relação Família-Escola	32
3.5 Fatores que Influenciam e Condicionam a Relação Família-Escola.....	35
3.6 Tipos de Envolvimento Parental	40
3.7 Estratégias para Promover a Relação e Colaboração Família-Escola	43
4. Intervenção Educativa no Contexto.....	50
4.1 Creche	50
4.1.1 Comunicação com os pais	50
4.1.2 A Integração e Participação dos Pais	60
4.2 Jardim de Infância.....	66

4.2.1 Comunicação com os Pais	66
4.2.2 A Integração e Participação dos Pais	80
Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	95
APÊNDICES	99

Índice de Tabelas

Tabela 1. Respostas dos interesses das famílias no primeiro questionário em creche... 56
Tabela 2. Respostas dos pais ao primeiro questionário em jardim de infância.....75
Tabela 3. Resposta dos pais ao primeiro questionário em jardim de infância.....77
Tabela 4. Respostas dos pais aos segundos questionários.....86

Índice de Imagens

Imagem 1. Rodrigo (5 anos) a mostrar o caderno com o registo do que aprendeu.....69
Imagem 2. Partilha do progresso do projeto dos vulcões e pedido de colaboração aos pais.....

69

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Primeiro Questionário aos Pais de Creche..... 100
Apêndice 2. Primeira Entrevista à Educadora de Creche..... 105
Apêndice 3. Documento Partilhado com os Pais para Conhecerem os Espaços da Instituição e os Materiais da Sala..... 107
Apêndice 4. Documento Partilhado com os Pais de Modo a Poderem Conhecer Todas as Crianças do Grupo..... 108
Apêndice 5. Exemplos de Documentos de Atividades Partilhados com os Pais..... 109
Apêndice 6. Questionário Final aos Pais de Creche..... 110
Apêndice 7. Última Entrevista à Educadora..... 115
Apêndice 8. Primeiro Questionário aos Pais de Jardim de Infância..... 117
Apêndice 9. Primeira Entrevista à Educadora de Jardim de Infância..... 121
Apêndice 10. Partilhas e Pedidos Realizados no Grupo do Facebook..... 123
Apêndice 11. Último Questionário aos Pais..... 125
Apêndice 12. Última Entrevista à Educadora..... 129

1. Introdução

O presente relatório de estágio realizou-se no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, fazendo parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Universidade de Évora. Com este relatório, pretende demonstrar o modo como desenvolvi a minha investigação-ação, a qual me auxiliou no decorrer dos dois estágios, onde exponho todas as minhas aprendizagens e toda a base teórica na qual me apoiei para complementar as minhas aprendizagens.

O tema deste relatório é referente à relação entre a família e a escola, mais propriamente a relação e colaboração entre os dois contextos, uma vez que as duas se complementam uma à outra na aprendizagem e educação da criança, devendo, por isso, trabalhar em cooperação e com objetivos comuns. Neste sentido é necessário que o/a educador/a seja capaz de desenvolver relações próximas e de confiança com as famílias, tomando-as como parte fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e integrando as mesmas no seu dia a dia escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É notório que nos últimos anos a relação entre a família e a escola tem sofrido melhorias e tem existido um esforço de ambas as partes para promover esta relação. No entanto, nem sempre assim foi. Inicialmente, a escola era vista como um local de apoio às famílias, onde não existia qualquer tipo de importância relacional entre os contextos. Ainda assim, com a evolução dos tempos, também esta relação acompanhou todas as alterações e evoluções existentes ao longo dos anos e, aos poucos tanto a família como a escola e até mesmo a restante comunidade começaram a perceber a importância e o papel de cada, respeitando-se e tomando cada vez mais como um processo de partilha e cooperação a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Esta relação é ainda mais importante quando se trata de crianças pequenas, entre os 0 e os 6 anos, pois é quando começam a criar a sua personalidade, tomando como exemplo os adultos que as rodeiam.

Para estas alterações que aconteceram ao longo do tempo, deve ser referida a questão da situação pandémica que veio afetar negativa e positivamente a relação entre a família e a escola, no sentido em que a mesma tanto trouxe aspetos positivos como negativos para esta relação.

No entanto, os principais motivos que me levaram a querer aprofundar este tema baseiam-se em experiências anteriores em instituições, quer no âmbito de unidades curriculares, quer no voluntariado que realizei numa creche durante 3 meses, onde pude ver a falta de interesse por vezes dos pais e por vezes das instituições no que diz respeito à estimulação da comunicação e na vontade de inserir os pais no ambiente educativo da criança e no seu dia a dia. Assim, escolhi este tema para saber como identificar obstáculos e conseguir, de forma prévia, desenvolver estratégias para os combater.

Deste modo, o meu primeiro passo foi estabelecer os objetivos da minha investigação-ação, uma vez que é o modo mais adequado para evoluir enquanto profissional e de refletir sobre as minhas ações, sendo o principal objetivo conhecer as relações entre a família e a escola e potenciar e melhorar a qualidade das mesmas. Quanto aos objetivos gerais, os mesmos são: conhecer e caracterizar o contexto das crianças e as conceções das famílias e dos profissionais que acompanham as mesmas no que diz respeito à relação família-escola; analisar os tipos de relação família-escola existentes em creche e pré-escolar e como se efetivam no dia a dia; planejar intervenções com as crianças que envolvam as suas famílias e as docentes das salas em questão, de modo a melhorar e promover a relação família-escola; refletir sobre os dados produzidos e sobre as minhas intervenções e observações ao longo dos estágios no sentido de ajustar a minha intervenção; criar relações com as crianças, as suas famílias e as docentes no sentido de estabelecer relações de confiança, promovendo a relação família-escola; encontrar soluções e/ou alternativas para os obstáculos encontrados nas relações família-escola.

Tal como assume Alarcão (2001), ser investigador é criticar e questionar tudo aquilo que se realiza, desenvolvendo competências de organização para compreender e solucionar o problema detetado, como podemos ler em Alarcão (2001).

Assim, após definir os objetivos do meu relatório de estágio, comecei por fazer o projeto inicial que tive de entregar em março de 2021. Comecei por realizar um pequeno resumo com as pesquisas iniciais que fiz e, posteriormente, comecei então a minha recolha de dados nos estágios que desenvolvi, através da observação, comunicação, realização de questionários aos pais e entrevistas às educadoras, dando-me, em conjunto com alguma complementação bibliográfica, as bases para conseguir começar a intervir e a melhorar a relação entre a família e a escola através da análise dos dados recolhidos ao longo do tempo.

Para a realização do relatório de estágio, comecei por definir o índice e os tópicos que queria abordar em cada ponto do mesmo, seguindo-se, então, a pesquisa de informação relativamente à relação entre a família e a escola, a importância da mesma, a sua evolução, benefícios e desvantagens para as crianças, aspetos que podem dificultar essa mesma relação e estratégias para ultrapassar as dificuldades.

Deste modo, o relatório organiza-se da seguinte forma:

- ✓ Índice;
- ✓ Introdução – onde faço uma breve contextualização daquele que será todo o meu relatório;
- ✓ Capítulo 1 – Desenho de um Percurso de Investigação-Ação - onde apresento a dimensão investigativa especificando a metodologia a que recorri, a caracterização do problema, os objetivos, os participantes do meu estudo, os instrumentos de produção e recolha de dados e os procedimentos;
- ✓ Capítulo 2 – Enquadramento Teórico - onde respondo às minhas questões iniciais, percebendo a importância da existência de uma relação família-escola positiva, os benefícios e consequências da mesma, os aspetos que podem condicionar esta relação e estratégias viáveis para combater os mesmos;
- ✓ Capítulo 3 – Intervenção Educativa no Contexto – onde é feita uma contextualização relativamente às observações anteriores às minhas intervenções e, posteriormente, de todas as minhas intervenções nos dois estágios com a finalidade de melhorar a relação entre a família e a escola;
- ✓ Considerações Finais: onde serão sintetizados e refletidos o modo como os objetivos do projeto investigação-ação foram alcançados, bem como uma reflexão geral do trabalho desenvolvido e as minhas aprendizagens ao longo de todo este processo a nível profissional e enquanto investigadora da prática educativa;
- ✓ Referências Bibliográficas;
- ✓ Apêndices.

2. Capítulo 1 – Desenho de um Percurso de Investigação-Ação

Neste primeiro capítulo irá ser apresentada a minha dimensão investigativa: a metodologia que utilizei, a caracterização do problema, os objetivos delineados, os participantes da mesma, os instrumentos de produção e recolha de dados e os procedimentos pelos quais me regi ao longo de toda a minha investigação-ação.

Deste modo, uma vez que adquiro uma postura de educadora-investigadora, autores como Alarcão (2001), Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreria e Vieira (2009), Fonseca (2012) e Mesquita-Pires (2010) são o meu apoio para compreender o que é ser investigador e qual o processo a seguir, bem como a importância deste papel enquanto futura profissional.

Uma educadora deve estar em constante evolução, adequando as suas práticas à evolução da atualidade de modo a conseguir criar contextos cada vez mais desenvolvidos e positivos. A metodologia de investigação-ação é bastante utilizada no que diz respeito à educação, uma vez que sempre que é necessário proceder a uma mudança ou melhoria nas práticas de ensino esta metodologia é considerada como a mais adequada por ser, como podemos ver em Coutinho et al. (2009), “a metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só possível quando uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção” (p. 356). No meu caso, a metodologia de investigação-ação foi utilizada devido ao facto de ter como objetivo conhecer as famílias, as crianças e os seus contextos familiares e escolares, de modo a conseguir contribuir e intervir para melhorar a relação e colaboração entre ambas. Para além disso, e tal como afirma Antonio Latorre (2003), cit. por Coutinho et al. (2009), a investigação-ação auxilia a melhorar não só a prática como a compreender a prática e melhorar a “situação onde tem lugar a prática” (p. 363).

Para Fonseca (2012), a investigação-ação “pode ser entendida como uma forma de pesquisa social com base empírica que tem como associação a teoria (pesquisa) e a prática (ação)” (p. 17), e, para Mesquita-Pires (2010), uma investigação-ação suporta o desenvolvimento “praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais” (p. 67). Cabe aos professores serem pesquisadores, aprendendo e

contribuindo para a evolução da educação, não apenas a nível de desenvolvimento institucional, mas também a nível profissional (Alarcão, 2001, p. 2; Máximo-Esteves, 2008, cit. por Mesquita Pires, 2010, p. 68), tal como Stenhouse (1975, p. 141), cit. por Alarcão (2001) afirma, “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (p. 3).

A utilização da metodologia de investigação ação no ensino serve como ponto para a evolução do mesmo, tornando-se um processo de desenvolvimento refletido, deixando para trás os aspetos negativos identificados através da prática desta metodologia (Stenhouse, 1975, cit. por Alarcão, 2001). Por isso, “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo” (Stenhouse, 1975, p. 39, cit. por Alarcão, 2001, p. 4).

Para que este desenvolvimento e todo este processo de melhoria das práticas de ensino, um professor-investigador deve ter a capacidade de conseguir refletir e analisar a sua prática, aprofundando a mesma e adquirindo-a como o seu próprio saber “e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele (Roldão, 2000, pp. 15-17, cit. por Alarcão, 2001, p. 5). Coutinho et al. (2009) completa que a reflexão e prática estão intimamente interligadas, onde “a prática traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (p. 358). Isto é bastante importante, uma vez que ser investigador é, em primeiro lugar, questionar e questionar-se, e criticar tudo aquilo que realiza, desenvolvendo competências de organização para compreender e solucionar o problema detetado (Alarcão, 2001). Este autor defende, ainda, que “a investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (p. 8). No meu caso, a minha investigação-ação permitiu-me ficar a conhecer os contextos de vários autores e as suas conceções relativamente à relação família-escola, permitindo-me fazer ligações entre as diferentes ideias e aquilo que ia sendo investigado por mim no que diz respeito à prática em contexto quer de creche quer de jardim de infância, para o que segui os objetivos delineados e encontrei estratégias para conseguir ao encontro do que me era necessário ao longo de toda a minha investigação-ação. Serve, agora, o presente relatório também para poder tornar pública aquela que foi a minha investigação-ação.

O modo como uma investigação-ação pode ser representada varia consoante a conceção dada por cada autor, no entanto, Fonseca (2012) assume que uma investigação-ação pode ser vista como uma metodologia que utiliza simultaneamente a ação e a investigação, onde existe, de forma mútua, “a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (p. 18), onde para desenvolver a mesma e promover desenvolvimento profissional, se deve partir de processos que permitem que um professor-investigador organize todo o seu trabalho, recolhendo os dados necessários através dos meios mais adequados a cada contexto (Mesquita-Pires (2010), como por exemplo “registos escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas, exploração de teoria a partir de episódios ocorridos (...) grande parte da investigação (...) utiliza a escrita e envolve descrição, registo, análise e comentário” (Cochram-Smith e Lytle, 1993, cit. por Alarcão, 2001, p. 10). Para além destes, poderão ainda ser utilizados recursos como a conversação e a análise de documentos (Coutinho et al., 2009).

Deste modo, e também para que surjam frutos de uma investigação-ação, é necessário analisar e conhecer aquela que é a atual realidade e contexto educativo e potenciar que os agentes atuem com a finalidade de melhorar e estimular a uma mudança e evolução (Mesquita-Pires, 2010), para a qual os seus atores devem tomar consciência individual e de grupo, emergindo “a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão” (Mesquita-Pires, 2010, p. 71).

Para uma investigação-ação poder avançar e atingir os seus objetivos, a mesma passa por várias fases, consideradas por Fonseca (2012) como um ciclo “planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação” (pp. 20-21), repetindo-se e desenvolvendo-se continuamente, em movimento circular. Significa isto que todas as fases dependem umas das outras e podem desencadear novos ciclos e “novas espirais de experiências de ação reflexiva” (Fonseca, 2012, p. 21). Uma investigação-ação focada numa determinada problemática pode levantar, através da investigação, a descoberta de uma outra problemática a ser resolvida, contribuindo para a resolução da problemática principal. Portanto, uma investigação-ação é, assim, uma metodologia na qual é necessário existir planificação, reflexão das práticas, estratégias para resolver problemas e atingir objetivos (Fonseca, 2012), onde o resultado de uma investigação-ação “terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, p. 32, cit. por Coutinho et al., 2009, p. 363), ou seja, no que

diz respeito ao meu caso, a minha investigação-ação permitiu-me conhecer as várias definições de família e escola, conhecer as conceções dadas pelos pais de diferentes contextos e diferentes estatutos socioeconómicos, as várias observações dos mais diversos atores relativamente, permitiu-me desafiar-me a mim mesma para conseguir superar obstáculos, permitiu-me contribuir e melhorar para a relação entre a família e a escola quer em creche quer no jardim de infância, e ajudar pais, crianças, educadoras e auxiliares a olharem para a relação entre a família e a escola com “outros olhos”, concedendo-lhe mais importância.

2.1 Caracterização do Problema, Objetivos e Participantes

A problemática que surgiu e que me levou a querer realizar este projeto de investigação-ação aprofundado com base na relação família-escola, foi o facto de hoje em dia as crianças passarem cada vez mais tempo nas instituições enquanto os pais estão a trabalhar e, visto que os pais são a primeira fonte de educação das crianças, é importante que educadores/as e famílias cooperem na educação das crianças, uma vez que estes dois contextos se complementam. Para além disso, também na experiência que tenho em creche e em jardim de infância, sempre me questioneei bastante relativamente ao envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, ao modo como era estimulado e promovido, uma vez que da mesma forma que muitas famílias demonstravam bastante interesse e curiosidade na mesma, outras famílias demonstravam menos atenção à vida escolar das crianças. Então, um dos meus objetivos seria também tentar perceber os motivos que levam a uma menor atenção à vida escolar das crianças e como seria possível contornar esses obstáculos, compreendo todos os pontos de vista e contextos e promovendo esta relação e participação por parte das famílias.

Algo que sempre me deixou bastante desconfortável foi quando (numa creche onde realizei trabalho de voluntariado em 2019/2020), alguns dos pais me disseram que não tiravam férias quando a creche estava fechada (15 dias em agosto), mas sim noutros momentos para que não tenham de ficar com os filhos, deixando-os nesses 15 dias ao encargo de pessoas da sua confiança enquanto trabalham. Embora o que foi referido anteriormente, também tenho noção de que muitas vezes o/a próprio/a educador/a não procura estabelecer uma relação tão estável e uma comunicação regular com as famílias. Prova disso é o local onde realizei a minha Iniciação à Prática Pedagógica em Creche, no último semestre da licenciatura, onde, embora durante apenas 4 semanas devido ao

confinamento causado pela pandemia, observei inúmeras vezes a desconexão da educadora no que diz respeito ao trabalho a desenvolver com os pais, até mesmo no que diz respeito à própria comunicação, não mostrando interesse em contar aos pais como foi o dia das crianças e quais as conquistas e desafios de cada dia, não tentava partilhar muitas informações sobre as crianças, o que também não deixava os pais com o à vontade necessário para colocar questões ou dúvidas.

Na minha investigação-ação desenvolvida em creche, como já referi, foi notório que qualquer uma das adultas não tratava assim os momentos de comunicação com os pais, de chegada e partida das crianças, no entanto, e comparando com a minha prática de IPP em creche, um dos fatores que acredito ter sido bastante evidente nesta discrepância tenha a ver com os anos de serviço das educadoras, pois a educadora com a qual desenvolvi a IPP em creche já era uma educadora com mais anos de serviço, não acompanhando todas as evoluções que foram existentes ao longo dos tempos. Ao contrário das outras duas educadoras, que ao terem menos tempo de serviço tiveram também mais acesso a estudos e, daquilo que observava, tentavam manter-se sempre a par de conferências que fossem sendo realizadas ao fim de semana (como os sábados pedagógicos, por exemplo). Estar em constante evolução e estudo, permite-nos conseguir acompanhar a evolução da comunidade, do modo de pensar, os estilos de vida, etc., permitindo-nos ir adequando a nossa prática a cada contexto.

Para além disso, e como corrobora Barroso (1995), Bento et al (2017) e Mata e Pedro (2021), também fatores como a inexistência da criação de condições para a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o desinteresse dos pais, conflitos de competências entre pais e educadores/as, o nível socioeconómico das famílias, a falta de tempo dos pais devido a responsabilidades de trabalho, a diferença de valores e objetivos entre família e escola, diferentes línguas maternas

Atualmente, a relação entre a família e a escola é vista de um diferente modo por parte dos pais, uma vez que a mentalidade se adaptou relativamente à importância da sua participação na vida escolar dos filhos, uma vez que “a relação família-escola e a participação dos pais na vida da escola são referidas como mais-valias para o sucesso dos alunos” (Oliveira, 2010, p. 1, cit. por Bento et al, 2017, p. 96).

A verdade é que escola e família são os dois grandes contextos onde a criança aprende, se desenvolve, evolui, e por isso é bastante importante que exista uma relação de cooperação entre a família e a escola, de modo a potenciar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, sendo aqui a educadora um ponto crucial. Tal como

Bertram e Pascal (2009) assumem e tal como já foi referido anteriormente por mim, um dos papéis da escola (educadoras, auxiliares e equipa técnica) é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p. 46). Assim, algo que sempre foi um interesse meu foi perceber as barreiras e dificuldades na construção de relações positivas entre as famílias e as escolas, percebendo o impacto que a mesma tem no desenvolvimento das crianças, de modo a poder, enquanto futura profissional, adequar a minha prática para promover uma relação e colaboração entre escola e família com maior qualidade.

Partindo da identificação desta problemática, defini como objetivo geral do meu estudo “Conhecer as relações família-escola existentes e potenciar e melhorar a qualidade das mesmas”, partindo deste objetivo geral, surgiram os seguintes objetivos específicos, os quais me permitiram estruturar e orientar de melhor forma o caminho que segui com a minha investigação-ação: o primeiro passo a seguir foi fazer alguma pesquisa bibliográfica de modo a conseguir delinear os meus objetivos, seguindo-se a observação dos contextos, compreendendo o maior problema da relação família-escola, as suas dificuldades e encontrar as minhas próprias estratégias para melhorar nesse sentido, tendo recorrido às minhas planificações e ao meu caderno de formação para adequar a minha prática consoante as reflexões que ia fazendo do dia a dia. Assim sendo, os meus objetivos específicos são os seguintes:

- a) Conhecer e caracterizar o contexto das crianças e as conceções das famílias e dos profissionais que acompanham as mesmas no que diz respeito à relação família-escola;
- b) Analisar os tipos de relação família-escola existentes em creche e em pré-escolar e como se efetivam no dia a dia;
- c) Planear intervenções com as crianças que envolvam as suas famílias e as docentes das salas em questão, de modo a melhorar e promover a relação família-escola;
- d) Refletir sobre os dados produzidos e sobre as minhas intervenções e observações ao longo da PES no sentido de ajustar a minha intervenção;
- e) Criar relações com as crianças, as suas famílias e as docentes no sentido de estabelecer relações de confiança, promovendo a relação família-escola;
- f) Encontrar soluções e/ou alternativas para os obstáculos encontrados nas relações família-escola

2.2. Instrumentos de Produção/Recolha de Dados e Procedimentos

Tal como podemos ver em Coutinho et al (2009), um/a educador/a deve recolher informação sobre a sua ação e intervenção, sendo assim várias as técnicas pelas quais se pode optar, tendo em consideração “o grau de interação do investigador com a realidade e o problema que está a ser investigado” (Latorre, 2003, p. 54, cit. por Fonseca, 2012, p. 24). Assim, são várias as técnicas e instrumentos de recolha de dados existente, divididos por António Latorre (2003, cit. por Coutinho et al, 2009) em três: observação; conversação; análise de documentos. Também este autor, citado por Fonseca (2012), assume que são várias as técnicas de recolha de dados existentes, consoante o grau de interação existente entre o investigador com a realidade e o problema definido para a investigação. Bisquerra (1989), cit. por Máximo-Esteves (2008) assume que os instrumentos são o meio para alcançar o fim, por assim dizer, chegar aos objetivos previamente delineados com a investigação-ação.

Como referi anteriormente, para ser possível realizar uma investigação-ação, é necessário recorrer a uma produção/recolha de dados, utilizando para tal diversos instrumentos elegidos de acordo com a finalidade e necessidades de cada estudo. Deste modo, inicialmente fiz a estrutura do meu estudo para perceber como poderia desenvolver a minha investigação-ação e qual a melhor forma de recolher as informações necessárias, tendo sido necessários e fundamentais para compreender os contextos das crianças e fortalecer as relações família-escola.

Assim sendo, e tendo como apoio o que Fonseca (2012) e Máximo-Esteves (2008) defendem, optei por recorrer a:

- a) Técnicas baseadas na observação – esta técnica permite observar diretamente os acontecimentos no seu contexto específico, ajudando a compreender o mesmo, as pessoas, as interações. Posteriormente, estas observações são registadas nas notas de campo e cadernos de formação.
 - i. Observação participante: observação direta realizada por mim, envolvendo-me no contexto e com os participantes, permitindo-me conhecer cada vez melhor a realidade que observo e estudo;
 - ii. Caderno de formação: as minhas notas de campo e reflexões ao longo das duas PES recolhidas em papel e/ou telemóvel com informações relativas à importância atribuída à relação família-escola por parte dos pais

e educadoras, estratégias para promover esta relação, obstáculos que pais e educadoras identifiquem a esta relação. Nas minhas notas de campo foi possível descrever de modo detalhado e descritivo aquilo que era observado. De acordo com Máximo-Esteves (2008), através das notas de campo é, ainda, possível procurar estabelecer ligações entre os elementos que interagem num determinado contexto. Para além disso, as minhas notas de campo consistiam, também, em reflexões relativamente à minha prática, ajudando-me a perceber o que poderia ser melhorado futuramente

Neste ponto, está diretamente ligada também a observação que fui fazendo ao longo de todo o estágio, quer em creche, quer em pré-escolar e as planificações diárias e semanais que iam sendo analisadas também com as educadoras e que me permitiam refletir sobre cada prática, percebendo o que poderia ser melhorado ou feito de diferente modo no futuro para que a experiência potenciase ainda mais a relação família-escola. Pela sua capacidade e flexibilidade de abertura, esta técnica permitiu-me acolher o imprevisto e o inesperado, registando aquilo que observava sem preparações prévias;

b) Técnicas baseadas na conversação:

- i. Um questionário inicial direcionado aos pais relativamente às suas conceções da relação família-escola (sobre a importância atribuída à relação família-escola, como é gerida, dificuldades encontradas e sugestões) – um em cada PES (apêndices 1 e 2).

Este questionário tinha como introdução uma apresentação minha e do meu tema de relatório de estágio, dando conhecimento aos pais das sua finalidade e garantindo a confidencialidade das informações obtidas nos mesmos. Seguidamente, os questionários continham um conjunto de perguntas relativamente à conceção das famílias no que diz respeito à relação família-escola, aspetos a melhorar, sugestões de atividades, obstáculos e dificuldades encontradas a esta relação. Para finalizar, os questionários tinham algumas perguntas a nível do contexto familiar das crianças.

Todas as perguntas foram estruturadas e organizadas consoante os objetivos por mim delineados anteriormente, tendo sido colocadas não só com o

objetivo de me ajudarem a compreender a concepção dos pais no que diz respeito à relação família-escola mas também no que, na sua opinião, poderia vir a ser melhorado para promover a relação família-escola, dando as suas próprias sugestões.

Deste modo, os questionários continham perguntas abertas para que os pais pudessem explicitar as suas ideias, ou seja, respostas construídas com as suas próprias palavras e que poderiam relevar informação mais detalhada, e também perguntas fechadas, onde deveriam classificar numa escala de 0 a 7 (menos importante a mais importante) alguns dos aspetos da relação família-escola e a importância dada a diferentes iniciativas, escolhendo assim uma das alternativas dadas, neste caso, por mim, sendo de fácil aplicação e análise (Hill & Hill, 1998).

Nos questionários em jardim de infância foi, ainda, introduzida a tabela de Epstein dos tipos de envolvimento família-jardim de infância, onde mais uma vez os pais classificavam, de 0 a 7, as iniciativas constantes na mesma.

O questionário foi dado aos pais em papel na creche por mim e pela educadora e via e-mail, enviado pela educadora, no jardim de infância. As perguntas presentes nos questionários continham perguntas abertas e perguntas fechadas, permitindo que os pais conseguissem expressar a sua opinião de modo mais organizado.

A escolha da implementação dos questionários deveu-se por ser um instrumento bastante universal e que me permitiu agrupar e avaliar as respostas das famílias de modo mais eficaz, sendo também o modo mais fácil de conseguir recolher informações de todas as famílias. A entrega dos questionários aos pais foi por ser fácil ter respostas dos pais, respostas abertas e fechadas, de escolha e classificação. Em creche os questionários foram entregues pessoalmente aos pais por mim ou por um membro da equipa e, em jardim de infância, foram enviados pela educadora através do e-mail;

- ii. Um questionário final direcionado aos pais com a sua apreciação relativamente ao trabalho que desenvolvi e o que poderia melhorar no futuro, seguindo também o molde de perguntas abertas e perguntas fechadas – um em cada PES (apêndices 3 e 4). Em creche este questionário foi dado

pessoalmente aos pais por mim ou por um membro da equipa, tal como no jardim de infância;

- iii. Uma entrevista inicial às educadoras relativamente às suas conceções da relação família-escola (sobre a importância atribuída à relação família-escola, como é gerida, dificuldades encontradas e sugestões) – uma em cada PES. As perguntas feitas às educadoras seguiram o mesmo molde das perguntas aplicadas nos questionários aos pais, no entanto, esta informação foi recolhida diretamente por mim em reunião com as educadoras. A escolha deste instrumento baseou-se no facto de ser um complemento à observação e de ser algo intencional e orientado (Máximo-Esteves (2008) e me permitir recolher dados mais detalhados das perspetivas das educadoras, potenciando o ponto de vista das mesmas e possibilitando-me, assim, a interpretar diferentes significados. Todas as entrevistas foram também gravadas por áudio, de modo a conseguir captar todos os detalhes explicitados pelas educadoras. Estas entrevistas traduziram-se em entrevistas em profundidade, uma vez que permitiram às educadoras expressar os seus pensamentos e as suas ideias (Máximo-Esteves, 2008);
 - iv. Uma entrevista final às educadoras com a sua apreciação relativamente ao trabalho que desenvolvi e o que poderia melhorar no futuro – um em cada PES. À semelhança da entrevista anterior, também esta foi feita presencialmente em reunião com as educadoras, e seguiram, também, o molde das perguntas aplicadas nos questionários entregues aos pais;
 - v. Conversas informais com as educadoras em tempos diferentes da PES, com o intuito de perceber a sua conceção da relação família-escola, como era feita a comunicação entre partes, a participação que os diferentes pais praticavam, etc., questionando sempre sugestões de como eu poderia não só melhorar esta relação como melhorar toda a minha intervenção no geral;
- c) Análise de documentos – a análise de documentos permitiu-me ter boas fontes de informação para corroborar o desenvolvimento da minha investigação

e, também, para me ajudar a orientar o meu estudo consoante as necessidades do mesmo, sendo, ainda, boas fontes de informação para ajudarem a resolver o problema em questão (Fonseca, 2012).

Assim, recorri aos seguintes instrumentos:

- i. Análise dos projetos educativos das instituições e dos projetos pedagógicos das salas, que me permitiram ficar a conhecer melhor as instituições e os seus valores, crenças e objetivos, tal como os projetos pedagógicos das salas em questão me permitiram ficar a conhecer, para além disso, as linhas orientadoras das educadoras, todos os espaços e materiais disponíveis na sala e o grupo de crianças, os seus interesses e necessidades
- ii. Pesquisa bibliográfica sobre a relação família-escola, de modo a poder fundamentar toda a minha investigação e ir adequando a minha prática e as minhas intervenções.

d) Meios audiovisuais – recurso a fotografias e/ou vídeos, que podem ter a finalidade de observar o que ficou registado ou de, mais tarde, expor, divulgar ou partilhar com outros participantes. Tal como afirma Fonseca (2012), estes meios são “fiáveis, credíveis e permitem uma análise retrospetiva dos assuntos” (p. 26). Para além destes dois meios audiovisuais, utilizei, ainda, as gravações de áudio para registar as entrevistas com as educadoras e algumas conversas com as crianças, e permitiram-me descrever e registar de um modo mais detalhado as conversas;

e) Planificações diárias e semanais – através de todas as minhas observações, reflexões respostas recebidas aos questionários que foram sendo agrupadas consoante o significado de cada uma, as entrevistas às educadoras, e as trocas de informação informais com as educadoras, com as crianças e com os pais, foi sendo possível pensar e planear atividades que permitissem melhorar a relação família-escola, incluindo os pais na vida escolar das crianças.

Todos estes instrumentos me permitiram conhecer os contextos das crianças e identificar as maiores dificuldades e barreiras no que diz respeito à relação família-escola de ambos os contextos, tendo conseguido agir e intervir de modo a conseguir potenciar e melhorar esta relação, tendo sempre em consideração a confidencialidade e privacidade de todos os dados que recolhi ao longo de ambos os estágios.

2.2.1 Princípios Éticos Profissionais

A relação com as famílias foi sendo formada e desenvolvida desde o primeiro momento, e desde o primeiro momento que adotei uma postura profissional, com valores éticos, responsabilidades e compromissos a manter no que diz respeito à relação com as famílias e ao sigilo das informações recolhidas. Não apenas na prática como na constante investigação que um/a educador/a deve manter, deve ter-se sempre como base a concretização de uma boa ética, baseando-se “em princípios de respeito entre o investigador e os sujeitos de investigação” (Walsh, 1998a, p. 55, cit. por Folque, 2016, p. 135).

Tal como podemos ler na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, ser profissional requer uma “uma prática reflexiva, numa perspectiva ética”. Assim, cabe também a um/a educador/a manter a integridade, garantindo que o conjunto de atributos pessoais se “revelam numa conduta honesta, justa e coerente”, nunca esquecendo o respeito que deve ser mantido e cumprir o sigilo profissional, “respeitando a privacidade de cada criança”. Também o respeito e o sigilo pelas famílias deve ser sempre mantido, de modo a permitir proteger os interesses de todas as partes. Tal como podemos ler em Folque (2016), Spradley (1980) assume que a existência de uma ética observa-se numa relação “de respeito com os participantes” (p. 135), onde conhecemos os mesmos, bem como aos seus interesses e necessidades, onde tanto o/a investigador/a como os sujeitos “detêm posições sociais, e nas suas relações tendem a reproduzir as relações de poder dos grupos a que pertencem (por exemplo: crianças/adultos; pais/ profissionais; professores/universitários)” (Folque, 2016, p. 135). Para além disso, e também de acordo com a carta da APEI, um/a educador/a deve trabalhar em equipa, partilhando as informações necessárias com a mesma, mas sempre “dentro dos limites da confidencialidade”.

Para tal, e para garantir o bem estar das crianças, famílias, equipa e comunidade, e garantir e proporcionar para todas as partes a melhor experiência, um/a educador/a deve ter uma atitude baseada em valores “claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI). Quando partilhei os questionários com os pais fiz questão de deixar escrito para que todos os pais tivessem conhecimento, de que qualquer informação obtida através dos mesmos apenas iria ser utilizada em contexto académico, do mesmo modo que foi enviada aos pais uma autorização aos pais para poder fotografar os seus educandos, também apenas para poder ilustrar qualquer registo académico. Tal como sustenta Folque (2016), “um procedimento ético de grande importância reside na obtenção de um consentimento esclarecido por parte dos sujeitos” (p. 136). Para além das autorizações por parte dos pais, também aquando da minha chegada existiu uma conversa por parte da educadora com as crianças para as contextualizar sobre a minha presença na sala e no seu dia a dia e o que poderia vir a acontecer, o que é também importante para as incluir neste processo de investigação e para lhes permitir serem sujeitas da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

Ao longo das minhas práticas procurei sempre cumprir todos estes pontos, nunca ultrapassando as barreiras e limites do que é ser uma boa profissional da educação e garantindo sempre que proporcionava o melhor quer às crianças, como às famílias e equipa educativa que me rodeava. Tal como Ting (1998), cit. por Folque (2016) assume:

“Uma relação de confiança mútua entre o investigador e os participantes exige que a confidencialidade não seja apenas garantida em documentos escritos, mas também durante o trabalho de campo, quando é assegurado que a informação obtida junto de um participante não é transmitida a outros” (p. 137).

Adotar uma postura ética é, também, um compromisso para refletir continuamente sobre a prática, o qual nos permite melhorar aspetos que tenham em conta o compromisso com as crianças, as equipas, instituições, famílias e a comunidade.

2.3. Caracterização dos Contextos de Intervenção

2.3.1 Creche

A instituição onde realizei as minhas intervenções em contexto de creche, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social onde o seu principal objetivo é a caridade, prevendo ser motivadora de padrões de humanização, eficiência e qualidade na prestação

de serviços à comunidade, visando atingir objetivos no que diz respeito à educação de valores como o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade, e a promoção da justiça social, visando igualmente oferecer espaços de encontro inter-familiares como forma de incentivos à convivência, solidariedade humana, cristã e social, bem como o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e sócio relacional da criança. Esta creche é aberta a toda a população e potencia ajuda às famílias com necessidades e/ou dificuldades na prestação de cuidados e apoio educativo dos 3 aos 36 meses de idade.

No entanto, as famílias que procuram e frequentam esta instituição apresentam diferentes estatutos económicos, sociais e culturais, abrangendo maioritariamente crianças residentes na área mas também aquelas que se têm de deslocar por motivos profissionais e/ou socioculturais das famílias.

No que diz respeito ao espaço exterior, esta é composta por um quintal que abrange toda a instituição, tendo uma zona dedicada às crianças nas traseiras onde podem brincar livremente com vários materiais. Já no espaço interior esta instituição é composta por dois pisos. O piso 0 é composto por um gabinete da direção, um hall de entrada, um berçário, uma casa de banho/balneário de apoio às adultas, lavatórios de apoio às crianças, uma copa e uma zona de refeições. Relativamente ao piso de cima o mesmo é composto por 3 salas de creche, um fraldário, uma casa de banho de apoio às crianças, uma casa de banho de apoio às adultas e uma arrecadação. Para além disso, esta instituição é, ainda, composta por um elevador na parte exterior e por umas escadas interiores que fazem a ligação entre os dois pisos. Toda esta instituição segue os modelos pedagógicos High/Scope e Movimento Escola Moderna (MEM).

Tal como era possível ver no Projeto Educativo a importância dada à família e à relação com a mesma, também a educadora seguia os mesmos moldes, referindo no Projeto Pedagógico a importância da relação entre a família e a escola e os seus objetivos relativamente a esse tema. O grupo de crianças desta sala era composto 11 meninas e 5 meninos, com idades compreendidas entre os 14 e os 28 meses e, no que diz respeito ao acompanhamento da educadora ao grupo de crianças, 4 das crianças do grupo tinham acabado de progredir do berçário para a sala de creche, enquanto as restantes já eram acompanhadas pela educadora ou desde o berçário ou desde o início do ano letivo, onde era também possível observar relações de maior proximidade entre a educadora e as famílias que já trabalhavam conjuntamente desde os primeiros meses de vida das crianças.

Quando ingressei nesta instituição, devido à pandemia, os pais não podiam entrar na mesma, tendo de ficar sempre à porta da mesma à espera que algum membro da equipa da sala fosse buscar/levar as crianças no momento da chegada e da abalada. Do lado esquerdo, na entrada da instituição, estavam várias divisórias para os sapatos de cada criança, onde era a auxiliar ou a educadora quem ia apanhar os sapatos do interior da instituição de cada criança pertentes à mesma e os trocava pelos da rua. A sala onde tive a oportunidade de estagiar encontra-se logo ao início das escadas que eram necessárias subir e a mesma era bastante ampla, com zonas levemente definidas apenas para as crianças começarem a ter algumas noções do espaço e dos materiais e dos objetivos de cada um dos espaços da sala (zona das refeições, zona da reunião de grupo, etc.). Todos os materiais da sala estavam adaptados às crianças e permitiam-lhes ter acesso aos mesmo autonomamente, sendo sempre suficientemente flexíveis para possibilitar alterações e/ou alterações consoante o desenvolvimento e necessidades das crianças.

A comunicação nos momentos de acolhimento era sempre uma comunicação mais rápida e por vezes menos recíproca por parte dos pais, uma vez que maioritariamente iam deixar as crianças e iam imediatamente para o trabalho. Para além deste tipo de comunicação existiu ainda, no final do meu estágio, uma reunião de pais via Zoom, que foi dividida em duas partes: individual e de grupo. Esta instituição tentou sempre combater as restrições trazidas pela pandemia no que diz respeito à relação entre a família e a escola, continuando sempre a valorizar bastante a importância desta relação

A comunicação entre a educadora, auxiliares e os pais eram também feita através da utilização da aplicação “Child Diary”, onde ambas as partes poderiam fazer partilhas, deixar recados e fazer registos dos dias das crianças: por parte da comunidade educativa, era registada a hora de chegada das crianças, se comiam bem, o que comiam, se passavam bem a sesta, etc.). Infelizmente, para além de não ter podido ter tido acesso à aplicação devido ao facto de ser de acesso exclusivo a pais e profissionais, também não me foi permitido preparar materiais para que a educadora pudesse partilhar na aplicação, tendo por isso ido à procura de outras estratégias para poder comunicar com os pais, nem a educadora me mostrava as partilhas feitas de parte a parte. Eu apenas ia tendo conhecimento da troca de algumas informações quando a educadora assim o comentava na sala.

“A educadora Ana, no decorrer da conversa, partilhou comigo uma aplicação que é usado pela instituição para comunicar com os pais chamada Child Diary.

Nesta aplicação, os pais conseguem ver em primeira mão informações sobre os seus filhos relativamente à sesta, alimentação, higiene, recados das educadoras, fotografias, entre outros.”

(Dossiê de PES em creche, 2020/2021, p. 41).

Para além disso, também em momentos de festejos (Páscoa, por exemplo), uma das estratégias encontradas por esta instituição para que os pais pudessem continuar a ver as celebrações preparadas, as mesmas eram gravadas e enviadas aos pais, de modo a conseguir fazer com que estivessem um pouco presentes, mesmo que não fisicamente devido à pandemia.

“Para além disso, também em momentos de festejos (Páscoa, por exemplo), as celebrações eram gravadas e enviadas aos pais, de modo a conseguir fazer com que estivessem um pouco presentes, mesmo que não fisicamente devido à pandemia.”

(Dossiê da PES em creche, 2020/2021, p. 74)

Não poder ser inserida no “Child Diary” foi algo que me deixou um preocupada por não ser capaz de desenvolver uma comunicação tão estável com os pais e que lhes transmitisse segurança e confiança em mim, mas foi possível pedir à educadora que deixasse vários pedidos de colaboração aos pais na aplicação para recolherem materiais para determinadas atividades. No entanto, através de toda a comunicação com a educadora, auxiliares e famílias e também de toda a observação que fui fazendo, foi-me sendo possível ir traçando um caminho e percebendo o que poderia ser feito para promover e melhorar a relação entre a família e a creche.

2.3.2 Jardim de Infância

À semelhança da instituição onde desenvolvi as minhas intervenções em creche, também a instituição onde desenvolvi as minhas intervenções em jardim de infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Particular, abrangendo faixas etárias desde o berçário até aos 6 anos de idade, contando com duas salas de berçário, três salas de creche e três salas de jardim de infância. No entanto, esta instituição dá ainda resposta social enquanto centro de dia e em apoio domiciliário. Esta instituição tem como principal

objetivo transmitir às crianças e famílias valores morais e religiosos, criando um ambiente de amor, alegria, relações entre pares valorização e aceitação.

Quanto aos estatutos económicos, sociais e culturais das famílias, estes diferem entre si, tal como na instituição anterior, no entanto, também é um ponto positivo para as crianças poderem ter contacto precocemente com diferentes crianças, culturas e valores, aprendendo assim a respeitar e aceitar os outros.

Quanto ao modelo pedagógico que esta instituição segue é o Movimento Escola Moderna (MEM), sendo o foco a prática da cooperação, solidariedade e vida democrática. Para além disso, esta instituição segue ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Para complementar, é ainda seguida a Metodologia do Trabalho de Projeto, que permite às crianças serem ativas na sua aprendizagem, instigando-as como investigadoras capazes de resolver problemas.

No que diz respeito ao espaço exterior da instituição, a mesma é composta por vários recreios nos quais as crianças podem brincar livremente com diferentes materiais, sendo que dois dos recreios se situam nas traseiras e um dos recreios tem acesso através da entrada para os automóveis da instituição e através do refeitório.

No que diz respeito ao interior da instituição, a mesma é constituída por 2 pisos. No piso 0 podemos encontrar o acesso às escadas e ao elevador, a cozinha, várias arrecadações/balneários para as funcionárias com cacifos, duas casas de banho para as funcionárias, dois escritórios, duas salas de Jardins de infância, duas salas de creche, uma sala de berçário um refeitório comum a todas as salas da instituição, e os três recreios – recreio do átrio, junto à cozinha, recreio dos escorregas, com chão emborrachado, e recreio do ringue, com relva.

Já no piso superior, piso através do qual é feita a entrada na instituição, podemos encontrar salas de apoio para a intervenção precoce, uma casa de banho de adultos, uma receção/hall de entrada, acesso ao elevador e às escadas, duas arrecadações/balneários para as funcionárias, com cacifos próprios, uma sala de berçário, uma sala de creche com uma casa de banho/fraldário exterior à sala, uma sala de jardim de infância (sala onde estagiei), e um escritório

A sala onde estagiei é uma sala ampla e bastante rica no que diz respeito aos materiais. Todas as áreas da sala se encontravam bem definidas e todos os materiais

tinham o seu local e todos estavam ao alcance das crianças, onde as mesmas os podiam utilizar livre e autonomamente. A sala tinha ainda as suas paredes bastante completas (com trabalhos das crianças, com o quadro das presenças, diário de grupo, etc.). Ainda assim, esta sala foi sempre bastante flexível no que diz respeito à sua organização e disposição, permitindo sempre fazer alterações consoante as necessidades e os interesses das crianças.

À semelhança do que aconteceu na PES de creche, também a PES em jardim de infância foi ainda abalada por algumas restrições impostas devido à pandemia. No entanto, enquanto que na creche os pais não podiam passar da porta de entrada da instituição, na instituição na qual realizei o estágio em jardim de infância os pais podiam entrar até à receção com as crianças, onde tinham uma estante com os sapatos exclusivos para utilizarem no interior da mesma. Enquanto que na creche eram os membros da equipa que trocavam os sapatos das crianças já no interior da instituição, no jardim de infância os pais das crianças podiam dividir esse momento com as mesmas, onde podiam incentivar e estimular as crianças diretamente a trocarem de sapatos sozinhas ao mesmo tempo que poderiam trocar informações com as educadoras/auxiliares e vice versa.

Este momento de acolhimento era rápido, mas mais sólido do que na creche, pois tanto os pais como as crianças acabavam por se sentir mais acolhidos (tinham “tempo” aquando da troca dos sapatos) e, de certa forma, para além de todas as restrições, mais incluídos na vida dos filhos, consoante o que era possível. Esta instituição tentou sempre combater as restrições trazidas pela pandemia no que diz respeito à relação entre a família e a escola, continuando sempre a valorizar bastante a importância desta relação. Para além disso, o interesse em trocar informações por parte da educadora e das auxiliares, a meu ver, também era maior do que na instituição anterior, o que também fomentava nos pais essa mesma iniciativa, onde também contribuiu para esta comunicação, uma vez que, desde início, a educadora me levou até à receção para conhecer os pais e poder começar a ir buscar as crianças sozinha.

Desde o início do meu estágio que foi possível perceber a importância que esta instituição dá à relação família-escola e o valor atribuído ao trabalho com as famílias, pois sempre notei “um grande esforço por parte das profissionais para que a relação, comunicação e colaboração de parte a parte” (dossiê da PES em jardim de infância, 2021/2022, p. 16), para que fosse sempre o mais positiva possível, “assumindo um espírito de colaboração e complementaridade com as famílias, dando continuidade ao que

é desenvolvido quer em casa, quer no jardim de infância” (dossiê da PES em jardim de infância, 2021/2022, p. 16). Para além disso, também era possível ver mais autonomia e interesse por parte dos pais em quererem estar envolvidos na vida escolar dos filhos.

Para além destes momentos de acolhimento e de partida das crianças, que era feita do mesmo modo, a educadora, as auxiliares e os/as encarregos/as de educação têm um grupo privado secreto no Facebook, onde trocam bastantes informações e fazem partilhas entre todos, quer de adulto/a para adulto/a quer das crianças e, ao contrário do que aconteceu na PES em creche, foi-me possível integrar este grupo desde início, o que me deixou logo bastante entusiasmada pois podia começar logo a comunicar com os pais e a trocar informações com os mesmos sobre o dia a dia das crianças e a pedir a sua colaboração quando necessária.

“Nesta semana integrei o grupo que a educadora tem com os pais no Facebook, o que é bastante positivo pois poderei possivelmente vir a ser eu a comunicar por vezes com os pais através do grupo quando for necessária a sua colaboração para recolha de materiais para determinadas atividades, para os convidar ir à instituição realizar alguma atividade com as crianças, partilhar fotografias e informações com os pais, etc. Poder fazer parte deste grupo é bastante importante tendo também em conta que o tema do meu relatório de estágio é a relação entre a família e a escola. No estágio anterior não pude ter acesso à aplicação por onde a educadora comunicava com os pais, e em determinadas situações senti bastante dificuldade em ter as suas opiniões e sugestões, pois eu apenas tinha contacto com alguns pais no momento de chegada das crianças.”

(Dossiê da PES em jardim de infância, 2021/2022, p. 75)

Atualmente, o Facebook, ou outras redes sociais, são um meio bastante fácil para comunicar, onde para além de sermos uma sociedade bastante ligada às tecnologias, após a pandemia ainda ficamos mais dependentes das mesmas e acabaram por ser também uma forma de combater as restrições impostas pela mesma.

Assim, e comparando um pouco com a instituição anterior, foi possível perceber que no jardim de infância havia um maior cuidado e interesse quer da parte da educadora, auxiliares e da própria instituição, quer da parte das famílias.

3. Capítulo 2 - Enquadramento Teórico

O presente capítulo tem como objetivo responder a algumas das minhas questões iniciais como qual a importância e benefício da existência de uma relação positiva entre a escola e a família e que aspetos podem condicionar e influenciar esta relação. Também através da pesquisa teórica pude apoiar e sustentar a minha investigação.

Assim, num primeiro ponto, farei referência àquele que será o conceito e papel da família e da escola, passando de seguida para a evolução da relação entre ambas, tendo em consideração a evolução das sociedades ocidentais. Serão, de seguida, abordados os fatores que influenciam a relação e a colaboração entre a família e a escola e os tipos de envolvimento parental com a escola dando especial atenção à tipologia de Epstein, a qual

foi utilizada como base da análise do trabalho desenvolvido. Por último, serão apresentadas várias estratégias que potenciam e promovem a relação e a colaboração entre a família e a escola.

3.1 Relação Família-Escola e a sua Importância

Tal como Dessen e Polonia (2007) afirmam, “escola e família constituem contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas” (p. 21). Para além disso, escola e família “compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (Rego, 2003, cit. por Dessen & Polonia, 2007, p. 22).

Teixeira (2006, p. 5) cit. por Loureiro (2017) afirma que a escola e a família se complementam no que diz respeito ao desenvolvimento e educação das crianças, onde o significado cultural, económico e existencial se encontra nos projetos, valores e crenças das duas realidades, cabendo a primeira base de educação à família e, logo de seguida, à escola. Deste modo, ambas se tornam responsáveis pela educação da crianças, cada uma com os seus objetivos específicos quer no que diz respeito aos conteúdos, quer ao modo como atingem os objetivos em questão, tornando-se em pontos de partida para a evolução das crianças no seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. No entanto, deve ter-se em conta, para além da família e da escola, mais um grupo de agentes - as crianças, pois:

A educação tem três atores: crianças, famílias e profissionais da educação (...) A prática na educação infantil não se pode realizar à margem da família. Por isso a educação infantil (deve ser) uma forma de apoio social para o (melhoramento de) as práticas educativas familiares. (Vila, 2000, p. 41, cit. por Mondim, 2005, p. 134).

Uma relação de qualidade entre escola e família vai auxiliar a criança no seu desenvolvimento, sucesso escolar e integração social. Deste modo, a boa relação entre partes vai permitir que pais e escola conheçam melhor as crianças, as suas capacidades e maiores limitações, desenvolvendo estratégias e criando imagens valorizadas do seu papel educativo transmitindo à criança um sentimento de confiança (Deslandes, 2001, cit. por Mata & Pedro, 2021).

Também através da existência de uma boa relação e comunicação entre a escola e as famílias, estas últimas ficam também a conhecer mais detalhadamente os objetivos educacionais e a “sua relação com as práticas desenvolvidas” (Mata & Pedro, 2021, p. 47), conseguindo não só ter conhecimento daquilo que os seus filhos estão a aprender diariamente como conseguem acompanhar os seus progressos, seguindo as linhas orientadoras definidas no seu dia a dia escolar, compreendendo melhor o papel de um/a educador/a esta relação permite que haja uma partilha de ideias, que os pais desenvolvam relação mais próxima com os filhos, valorizando, assim, o seu papel de pais, bem como o papel da escola e dos/as profissionais.

No que diz respeito aos profissionais/escola, também para os mesmos a existência de uma boa relação e comunicação lhes permite ficar a conhecer melhor as famílias e os contextos das crianças, respeitando e valorizando as suas culturas e valores e adaptando a sua prática às necessidades e interesses evidenciados, torando, deste modo, “as respostas educativas mais holísticas e consistentes” (Mata & Pedro, 2021, p. 47). Também através da existência de uma relação positiva entre a família e a creche torna-se mais fácil para os profissionais conseguir dar orientações às famílias e de ter uma maior confiança e liberdade para fazer pedidos aos pais (Mantovani & Terzi, 1998).

Para as crianças esta relação é muito importante pois ao serem envolvidas se vão apropriando da relação existente entre as duas partes e da sua importância e começa “a tomar consciência dos objetivos, dos seus progressos e da sua valorização” (Mata & Pedro, 2021, p. 47), permitindo uma maior aproximação também às suas famílias e uma maior facilidade em interligar os conhecimentos de casa com os conhecimentos da escola, desenvolvendo também em si sentido de responsabilidade e autonomia.

Desde que nasce, a criança passa a fazer parte de diferentes ambientes, nos quais começa a interagir com os restantes sujeitos e coisas que a rodeiam ao longo da sua vida, no entanto, no início da sua vida a criança desenvolve interações em ambientes mais próximos, alargando para ambientes mais abrangentes quando ingressa na creche ou no pré-escolar (Bhering & Sarkis, 2009). É através dessas interações que a criança se desenvolve em diversos níveis “incluindo ações, percepções, atividades e interações da pessoa com seus contextos” (Comelli dos Santos & Boing, 2018, pp-. 104-105), sendo assim influenciado, restringido ou estimulado consoante as interações existentes, dependendo “do equilíbrio entre o individuo e seus contextos ambientais, que podem

promover ou limitar mudanças” (Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007, cit. por Comelli dos Santos & Boing, 2018, p. 105).

Estes ambientes, os quais fazem parte de uma estrutura composta pelos mesmos, inserem-se uns dentro dos outros. Foi assim que Bronfenbrenner definiu os quatro sistemas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo: **microssistema** – onde existem interações por parte do indivíduo em desenvolvimento num determinado contexto que tem as suas próprias características; **mesossistema** – são as interações entre mais que um microssistema; **exossistema** – envolve um ou mais contextos que afeta e é afetado por acontecimentos originados no microssistema; **macrossistema** – engloba o contexto cultural, as crenças e valores a que pertence o indivíduo (Melo, 2020).

Este ciclo de sistemas surgiu devido ao facto de Bronfenbrenner assumir o indivíduo que se encontra em desenvolvimento como um sujeito ativo que se adapta ao ambiente que o rodeia, existindo entre pessoas, ambientes e símbolos, um clima de reciprocidade, o qual é definido como “processo proximal” (Bronfenbrenner, 1995, cit. por Bhering & Sarkis, 2009; Melo, 2020), dando-se o desenvolvimento de uma criança com base no **processo proximal**, as **características do indivíduo**, o **ambiente** no qual habita e a duração de **tempo** em que o indivíduo se encontra exposto ao processo proximal em questão e ao contexto. As características da criança ao longo do processo são evidentes duas vezes: “na primeira como um dos quatro elementos, e, depois, como resultado do desenvolvimento podendo ser observadas na pessoa num momento posterior no tempo” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 10), surgindo da interação existente entre os quatro elementos.

Tanto a família como a escola são dois ambientes dos quais a criança faz parte e nos quais interage diretamente, cada um com as suas características individuais, onde também eles interagem entre si (Melo, 2020). Referindo Bronfenbrenner e o seu modelo bioecológico do desenvolvimento humano, este assume que o desenvolvimento é influenciado pelas interações entre ambientes e nos ambientes, onde uma decisão ou reação de cada um dos agentes vai influenciar a criança e o seu desenvolvimento (Bhering & Sarkis, 2009; Melo, 2020)

Bronfenbrenner (1996), cit. por Martins e Szymanski (2004), insere, assim, a família e a escola cada uma como parte daquele que é o microssistema, sendo este fonte de relações interpessoais e um padrão de atividades para o indivíduo que se encontra em

desenvolvimento, num determinado ambiente e com as suas próprias características físicas e materiais. No entanto, família e escola inserem-se também no designado de mesossistema uma vez que existe uma inter-relação entre ambas e onde os indivíduos participam ativamente no mesmo. Deste modo, pode dizer-se que escola e família atuam como “um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra” (Martins & Szymanski, 2004, p. 67), interferindo entre si e afetando o desenvolvimento da criança.

3.2 Conceito e Papel da Família

Seguindo o conceito de Leandro (2001, p. 38) cit. por Sousa & Sarmento (2009), “família” teve a sua origem no latino *famulus*, significando servidor, tendo evoluído até à atual definição que começou a surgir no século XVII, acabando por se transformar num termo com diversos significados devido à diversidade de culturas, organizações, estruturas e representações. Já o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003), cit. por Sousa e Sarmento (2009), define a família como “um grupo de pessoas vivendo sob o mesmo tecto (..) ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou, excecionalmente, pela adoção” (p. 145). Há vários anos atrás, as famílias eram maioritariamente compostas por um elemento que trabalhava fora de casa, por norma o homem, e por um segundo elemento que permanecia na habitação a desenvolver tarefas domésticas e a cuidar dos filhos. No entanto, esse conceito foi sendo alterado com o avançar dos anos e da mentalidade da sociedade, principalmente devido à emancipação da mulher, sendo que, atualmente, as famílias são, regra geral, constituídas por dois elementos que trabalham fora de casa (Giddens, 2001). Para este autor, uma família significa um grupo de pessoas unidas por laços de parentesco, onde são os adultos que tomam a consciência de tomar conta das crianças. Assim, o conceito e a definição de família tem evoluído ao longo dos anos, retratando e acompanhando as relações que se vão estabelecendo na sociedade, acompanhando as mudanças psicológicas e sociais, políticas, económicas e culturais (Wagner, Halpern & Bornholdt, 1999, cit. por Dessen & Polonia, 2007).

No entanto, não existe uma definição universal, uma vez que existem vários modos familiares hoje em dia: famílias separadas, reconstruídas, homossexuais, os quais interferem no processo de desenvolvimento de um indivíduo (Dessen & Polonia, 2007; Giddens, 2001; Oliveira e Marinho-Araújo, 2010). Para Goleman (1995), cit. por Mondim (2005), a família é vista como a primeira fonte de aprendizagem no que diz respeito às competências emocionais, ajudando as crianças a lidar com as suas emoções e como a

restante sociedade poderá vir a reagir. Já Petzold, 1996), cit. por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirma que são várias as definições que se podem dar a “família”, assumindo que as definições consideradas como tradicionais assentam em bases como restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, laços de sangue e partilha de casa com crianças.

Como já referi, a família é a primeira fonte de relação com a criança, sendo esta a sua primeira e principal cuidadora, assegurando todas as necessidades de um bebé, a sua segurança e bem estar, transmitindo-lhe as suas culturas, valores e tradições (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 2000, cit. por Dessen & Polonia, 2007; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), influenciando cada indivíduo relativamente ao próprio mundo que começa a construir desde cedo. Para além disso, sendo a família a primeira fonte de contacto da criança, é por isso vista como um exemplo que é adotado e adaptado por cada criança para questões como, por exemplo “assertividade, solução de problemas e empatia” (Mondim, 2005, p. 134), os quais são, de facto, aspetos sem os quais não é possível desenvolver convívio com outros indivíduos. Para Ballenato (2009), cit. por Sousa e Sarmiento (2009), sempre foram várias as responsabilidades e funções atribuídas à família, como a “coabitação, responsabilidade económica, a afectividade” (p. 146), mantendo-se, até hoje, nos modelos familiares atuais.

Brofenbrenner (1996), cit. por Martins & Szymanski (2004), define esta evolução, adaptação e alterações no “mundo” de cada criança e nos seus comportamentos e conceções como o modo pelo qual cada um passa e lida com o ambiente, ampliando as suas conceções, tornando-as mais válidas e mais motivadas e com capacidade para se envolver em diferentes atividades, ou seja, as experiências pelas quais cada criança passa vão definir o seu desenvolvimento e torna-las diferentes entre si.

Kreppner (2000), cit. por Dessen e Polonia (2007) e Giddens (2001), assume que a família é ponto fulcral para garantir não só a continuidade biológica, como assegurar sempre o bem estar da crianças e transmitir as tradições e modelos de vida aos descendentes, passando, assim, de geração em geração, mas sempre com as evoluções e alterações de cada geração. Para além disso, a família tem, ainda, o papel de potenciar às crianças uma primeira socialização (onde a criança aprende as normas da comunidade) e a estabilização da sua personalidade (Parsons e Bales, 1956, cit. por Giddens, 2001; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

A família desenvolve relações afetivas, sociais e cognitivas “que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social” (Dessen & Polonia, 2007, p. 22). É deste modo que populações de uma mesma sociedade vão criando as suas culturas comuns e as suas tradições, sustentadas nos seus valores e crenças. É, também, através destas interações que vão existindo alterações sociais e entre gerações, acompanhando também elas a evolução dos tempos, tornando-se num processo que se divide em dois no que fiz respeito à influência causada pelo mesmo, quer a nível dos membros da mesma família, quer a nível social e de comunidade (Dessen & Polonia, 2007; Martins & Szymanski 2004), estando incluída neste último a escola, constituindo, assim, um “fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa” (Dessen & Polonia, 2007, p. 22).

Seguindo ainda Dessen e Polonia (2007), logo no ambiente familiar a criança começa a aprender a gerir os conflitos e as suas emoções e as suas formas diferenciadas de expressar sentimentos, aprendendo também, assim, a gerir as “diversidades e adversidades da vida” (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999, cit. por Dessen e Polonia, 2007, p. 23). Todas estas capacidades que vão sendo desenvolvidas precocemente no ambiente familiar de cada criança têm repercussões em ambientes futuros que as crianças venham a frequentar, podendo, inclusivamente, despertar problemas a nível da saúde física e/ou mental de cada criança/adolescente/adulto (Del Prette & Del Prette, 2001, cit. Dessen & Polonia, 2007).

3.3 Conceito e Papel da Escola

A partir do séc. XX, a escola começou a assumir a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento das crianças no que diz respeito a conteúdos formais, tendo evoluído até ao modo como é vista hoje em dia (Saraiva & Wagner, 2013). Ao longo do tempo, do mesmo modo que a sociedade foi influenciando o funcionamento da escola, também a escola começou a influenciar essa mesma sociedade, estando cada vez mais presente a “criação e desenvolvimento de competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens e, conseqüentemente, pela determinação dos ciclos de vida das populações” (Sousa & Sarmiento, 2009, p. 142). Deste modo, e de acordo com estas autoras, a educação torna-se indispensável à sociedade por ser fundamental no desenvolvimento da comunidade, sendo aceite por todos como algo que tem de ser cumprido (Lawrence, n.d., 11, cit. por Sousa & Sarmiento, 2009).

A escola deve ser um complemento da e com a família, constituindo espaços agradáveis a todos os envolventes, uma vez que “o ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 102). Atualmente a escola é vista como um processo educativo mais abrangente e socializante, sendo uma instituição social que tem os seus próprios objetivos e metas delineadas, com o intuito de promover a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento da memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, etc. (Oliveira, 2000; Dessen & Polónia, 2007). A escola é, também, vista como uma estrutura que é fundamental ao ser humano e na qual se aprofundam as experiências de socialização, “prolongando o processo educativo familiar, daí que a escola e a família devem procurar trabalhar em conjunto de forma a promover as melhores experiências educacionais” (Bento et al, 2017, p. 96), na qual se constituem diversos desenvolvimentos e aprendizagens de “conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças” (Mahoney, 2002, cit. por Dessen & Polónia, 2007, p. 25). Deste modo, cabe à escola ajudar a desenvolver a socialização secundária de cada indivíduo, e assegurar a homogeneidade cultural, preparando a criança para a vida moderna (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). De acordo com Martins e Gil (s.d.), é na escola que as crianças devem ser sensibilizadas para questões sociais, preparando-se para o exercer de uma cidadania plena no futuro. Seguindo este fundamento, a escola deve ser uma instituição que pretende atingir a inclusão, sendo uma escola “de todos para todos” (Martins & Gil, s.d., p. 2). Também lendo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), podemos perceber a importância das crianças na escola, uma vez que conseguem não só ter contacto com crianças (e até mesmo adultos) de outras culturas e com outros valores e costumes, como lhes é potenciado o conhecimento das mais diversas culturas explorando as mesmas das mais diversas formas (recurso à internet para ver imagens, vídeos, gastronomia, vestiário, etc.), e potenciando na criança a aceitação e o respeito pela diferença desde cedo.

No que diz respeito à educação de infância, esta é a primeira fase de educação escolar que o ser humano recebe ao longo da sua vida, completando e complementando a educação favorecida pelas famílias, daí a necessidade e importância da existência de uma boa relação entre ambas as partes, permitindo à criança um desenvolvimento e evolução equilibradas, transformando-se num ser pertencente da sociedade autónoma, livre e solidário, sendo vários os objetivos delineados para a educação pré-escolar na vida

das crianças (Bertram & Pascal, 2009; Mondim, 2005). No entanto, a escola é, também, responsável por transmitir às crianças a cultura que a envolve, adaptando as suas ações e pensamentos a cada ambiente e assegurar a construção e aprendizagem de conteúdos curriculares, focando-se no processo de ensino-aprendizagem, priorizando uma reflexão sobre a sua função social, tarefas e papéis na sociedade (Dessen & Polónia, 2007). Assim, e com o conjunto de espaços físicos, psicológicos, sociais e culturais, as crianças desenvolvem-se globalmente, também através das interações contínuas e complexas pelas quais passam, abrangendo, assim, o desenvolvimento de laços afetivos (Dessen & Polónia, 2007). Gandini e Edwards (2002), cit. por Mondim (2005), assumem, também que as escolas, nomeadamente o pré-escolar, têm o papel de ajudar as crianças a desenvolverem e criarem as suas próprias identidades e personalidades e capacidades de relacionamento, oferecendo a oportunidade de aprendizagem e conhecimento não só para as crianças, como para famílias e profissionais. Estas aprendizagens transmitidas às famílias surgem através de trocas de informações, discussões, conselhos, entre outros assuntos, de modo a que, em conjunto, seja garantida a educação mais completa e positiva para a criança (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Assim, de um modo mais geral, a escola é entendida como uma instituição fundamental para ajudar a criança no seu desenvolvimento e evolução da sociedade e humanidade (Davies & cols., 1997; Rego, 2003, cit. por Dessen & Polónia, 2007, p. 25), onde a sua principal função passa por conseguir preparar crianças, professores e até pais para conseguirem viver e ultrapassar as barreiras num mundo que está em constante mudança e adaptação, utilizando os recursos necessários a nível psicológico para auxiliar na evolução intelectual, social e cultural do homem, potenciando às crianças conhecimentos organizados de apropriação da experiência de pensar, agir e interagir com a sociedade (Hedeggard, 2002; Rego, 2003, cit. por Dessen & Polónia, 2007, p. 25). Estes autores defendem, ainda, que a escola possibilita que as crianças adquiram a linguagem simbólica, os conteúdos académicos. Na escola, as crianças têm momentos de atividades planeadas com objetivos específicos e momentos onde a intenção é desenvolver as interações com o ambiente social. De acordo com Marques (2001), cit. por Dessen e Polónia (2007), a escola atual tem como objetivo “estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global” (p. 26), enumerando diversos objetivos que devem ser tidos

em conta pelas escolas modernas: desenvolver física, afetiva, moral e cognitivamente as crianças, desenvolver a consciência cidadã e promover a aprendizagem contínua.

Para além de tudo o que já foi referido, e como poderá ser observado no próximo ponto, é também da responsabilidade da escola e dos seus profissionais a existência de estratégias e interesses não só para ajudar as crianças a desenvolverem-se a nível da promoção pessoal, social e profissional, como para promover a relação entre a família e a escola e potenciar a participação das famílias na vida escolar das crianças.

3.4 Evolução da Relação Família-Escola

Como se sabe, família e escola devem atuar mutuamente na educação, desenvolvimento e evolução da criança, potenciando as melhores experiências possíveis de modo a formar cidadãos equilibrados, sendo responsáveis por promover a aquisição de capacidades cognitivas, sociais, afetivas, culturais, aprender a lidar com conflitos e solucionar problemas, etc., potenciando-lhes todos os recursos educativos disponíveis através de esforços feitos também pela comunidade e entidades locais (Mata & Pedro, 2021). Para além disso, são vários os estudos que demonstram que quanto mais positiva é a relação entre a família e a escola, melhor é o sucesso escolar e desenvolvimento positivo da criança, sendo nesse sentido que se vê presente o incentivo do envolvimento parental no que diz respeito à vida escolar das crianças e o investimento de profissionais. Seguindo Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Epstein (1987); Haddad (1987), cit. por Bhering e Nez (2002), escola e família têm os seus objetivos independentes, intersectando-se e culminando em responsabilidades e objetivos comuns, onde enquanto a escola deve fornecer a aprendizagem de conhecimentos “construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social” (p. 101), a família deve desenvolver nas crianças o lado social e a aprendizagem de regras, padrões e valores da sociedade. No entanto, nem sempre tal aconteceu, pois, antigamente, escola e família não eram vistas como são hoje, e não existia qualquer tipo de importância na relação entre ambas.

Antigamente, educar as crianças era um papel desenvolvido fundamentalmente pela família, quer a nível de aprendizagem de conteúdos quer a nível de valores (Saraiva & Wagner, 2013). Sarmiento e Marques (2006) afirmam que as escolas, mais especificamente os jardins de infância, têm tido como função a substituição das funções

educativas que anteriormente eram papel das famílias, sendo a justificação para tal a industrialização e as mudanças que aconteceram nas vidas familiares, a emancipação da mulher, o início da sua vida fora de casa com o intuito de ir trabalhar, etc.

O primeiro cuidado dado às crianças fora do seu contexto familiar tem início no século XVII, onde as instituições como Casas da Roda, Misericórdias e Casas de Órfãos (Sarmento, 2005) ficavam responsáveis pela guarda das crianças, não para fins educativos, servindo apenas como apoio assistencial. Aqui, através de alterações políticas, sociais e económicas a conceção das famílias relativamente à infância começou a ser vista de um outro modo (Aries, 1978, p. 100, cit. por Tavares & Nogueira, 2013). No século XIX, as escolas começaram a responsabilizar-se por aplicar uma intencionalidade educativa e promover o desenvolvimento das crianças, deixando para a família o papel de transmitir valores morais, culturais e religiosos (Vila, 2003; Hill; Taylor, 204, cit. por Saraiva & Wagner, 2013). Antigamente dizia-se que “a família dá a educação e a escola dá a instrução” (Zenhas, s.d., p. 1), sendo aplicada nesta altura a importância das crianças como “seres educáveis” (Sarmento & Marques, 2006, p. 67) sendo legisladas as primeiras redes de escolas infantis. No entanto, de acordo com Sousa e Sarmento (2009) a família apenas ia à escola como espectadora ou aquando de comportamentos menos positivos das crianças. Já para as escolas, a presença dos pais que demonstravam mais interesse poderia ser vista como uma ameaça à sua profissão.

Em 1936, a escolarização retrocede e é criada a “Obra da Mães” (Sarmento & Marques, 2006, p. 67; Sarmento, 2005), que visava preparar as mães para a educação das crianças e moralização com a finalidade de desinvestir na formação de profissionais para a educação infantil, visando o encerramento de escolas (Sarmento & Marques, 2006, p. 67)rejeitando a formação de cidadãos equilibrados, cultos e instruídos, desvalorizando ambas as gerações e voltou a ser implementado o apoio assistencial às crianças e às famílias, sem qualquer finalidade educativa. Já nos anos 70, era na escola que as crianças deveriam aprender os conteúdos de um determinado modo e a criança era vista como um fio recetor de conteúdos para evitar penalizações (Silva, 2003, cit. por Gonçalves, s.d.).

Em 1978 é institucionalizada a educação infantil pública facultativa, como permanece até aos dias de hoje, transformando a educação numa escolarização “baseada na comunidade e desempenhando um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática, defendendo que para que o ensino se torne democrático tem de ser participado e igualitário” (Sarmento & Marques, 2006, p. 70), onde as crianças

passaram a ser consideradas mais importantes e valiosas, criando-se mais espaços de educação para tornar possível o seu acesso a todas as famílias (Sarmiento, 2005).

Mais tarde, em 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde a participação das famílias na vida escolar dos filhos foi reforçada através da concessão do direito a associações de pais por si lideradas e a sua representação no conselho geral, (Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho, cit. por Serrano, 2015), complementando a educação escolar e a família e potenciando autonomia em relação à educação formal, alargando-se, também, os horários das instituições com base nos horários das famílias, facilitando o processo de escolarização. Ainda assim, existia uma grande desigualdade social, e as famílias de maior capacidade económica e social conseguiam proporcionar às crianças uma vida educacional mais rica (Tavares & Nogueira, 2013).

Segundo Sarmiento e Marques (2006), o jardim de infância surge para atender não só as crianças como as necessidades das famílias, acompanhando as alterações da sociedade contemporânea e evolução da mesma (Sarmiento, 2005, cit. por Sarmiento & Marques, 2006), obrigando também a sociedade a adaptar-se e a evoluir, mudando os papéis, obrigações e familiares (Bhering & Blatchford, 1999; Silva, 2006). Esta evolução surge dada a maior importância da criança e da sua educação, tendo também como base os seus direitos sendo seres ativos e sujeitos da sua própria aprendizagem, onde, hoje em dia, família e escola visam objetivos comuns e trabalham no sentido de proporcionar uma educação equilibrada, adequada, completa e coerente, sendo parceiras uma da outra, e onde o envolvimento dos pais com a escola passou a ser visto como uma preocupação contínua e necessária e não como uma opção extra (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Através da lei nº 3 do art.º 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Serrano, 2015), os pais passam a ter o direito de escolher a educação dos filhos, competindo ao Estado ajudar (alínea c, do nº2, do artigo 67º), potenciando uma melhoria no ambiente familiar através de uma “maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças” (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999, p. 192), uma melhor integração, adaptação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim, atualmente, a relação entre a família e a escola é “um conjunto de atenções: comunicação social, políticas, normativas e investigação” (Bento et al., 2017, p. 96), onde a escola se esforça não só por potenciar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças como por compreender, conhecer e dar apoio aos pais de modo a responder às suas

dúvidas e facilitar as questões de maior dificuldade (Pedro, 2006), sendo importante também para as adultas da sala, pois aprendem a lidar e a gerir dificuldades e a encontrar estratégias e soluções para adaptarem a sua prática, reinventando-se e reinventando modos de potenciar conhecimento às crianças (Sousa & Sarmento, 2009). Tal como Bhering e Nez (2002) evidenciam, a importância do “envolvimento de pais nesta fase é então auto-explicativa: família e escola/creche, juntas, podem promover situações complementares e significativa de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições” (pp. 63-64), podendo ser um motor para auxiliar na luta contra o insucesso escolar e onde é cada vez mais relevante a necessidade de a educação assentar na interação e co-responsabilidade entre os vários contextos educativos da criança, “equacionando-se, por conseguinte, uma formação global na qual a educação para a cidadania desempenha um papel de destaque” (Sousa & Sarmento, 2009, p. 147).

3.5 Fatores que Influenciam e Condicionam a Relação Família-Escola

Embora a relação entre a família e a escola tenha evoluído bastante e as famílias demonstrem cada vez mais interesse pela vida escolar das crianças, continuam a ser vários os fatores que influenciam e condicionam esta relação, os quais devem ser identificados e trabalhados por família e escola de modo a que sejam criadas as condições e as estratégias mais adequadas para os conseguir ultrapassar, proporcionando uma melhor relação entre ambas e a participação das famílias na vida escolar das crianças. De acordo com Mata e Pedro (2021), a pressão do trabalho, a falta de troca de ideias relativamente à vida escolar das crianças e dos contextos que as envolvem e a má experiência dos encarregados de educação relativamente à sua experiência enquanto alunos são alguns dos motivos pelos quais a relação entre a família e a escola podem ser afetadas.

Assim, e analisando diversos estudos no que diz respeito à relação e colaboração entre a família e a escola, são vários os aspetos que poderei enumerar relativamente ao condicionamento da relação entre a família e a escola, onde, de acordo com Barroso (1995), algumas das principais dificuldades identificadas pelo mesmo foram os conflitos de competências existentes entre escola e família, a falta de condições e de oportunidades dadas às famílias para a sua ativa participação na vida escolar das crianças; formalidade nos processos utilizados para a participação dos pais; desinteresse por parte das famílias no que diz respeito a algumas das modalidades às quais são desafiados. Tal como Martins

e Gil (s.d.) afirmam, atualmente, os encarregados de educação prestam uma maior atenção a diversos problemas existentes na sua vida profissional e pessoal e de origem económica, financeira e social. Também Oliveira e Marinho-Araújo (2010) assumem que a relação entre a família e a escola “é vista em função de determinantes ambientais e culturais” (p. 102).

No entanto, são mais os aspetos que se podem enumerar e que condicionam esta relação, como as diferenças socioeconómicas e culturais entre famílias (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Gonçalves, s.d.; Mata & Pedro, 2021; Cardona et al., 2013), onde famílias mais desfavorecidas contêm uma barreira psicológica e sociológica da escola, acabando por ter uma participação menos recorrente do que aquela que é feita por famílias de um estrato social mais elevado (Bento et al., 2017), sendo este um dos principais pontos onde as escolas se devem focar atualmente de modo a conseguir dar resposta aos diferentes níveis socioeconómicos e a conseguir promover a igualdade e respeito social não só das crianças, como das suas famílias. Nesta tipologia de família os recursos alcançáveis acabam por ser mais restritos, contrariamente às famílias com níveis socioeconómicos mais elevados onde também a instrução dos pais lhes permite uma maior confiança para questionar a escola com mais segurança e aceder a outro tipo de recursos (Saraiva & Wagner, 2013), por exemplo, no caso de os meios de comunicação passarem pelas redes sociais as famílias mais desfavorecidas podem ter mais dificuldade nesse sentido, não tendo acesso às mesmas oportunidades que as famílias com um nível socioeconómico mais elevado.

Nas famílias menos favorecidas é a mãe o elemento mais presente na vida escolar das crianças, revelando uma maior desconfiança, derivada de níveis de comunicação menos desenvolvidos a nível oral e escrito (Mata & Pedro, 2021), menos tempo disponível e menos motivação pela vida escolar das crianças, interessando-se apenas e maioritariamente pelos conteúdos delineados. No entanto, o sentimento de desconfiança pode surgir, igualmente, por parte das famílias de classe média/alta devido à falta de confiança por parte da escola no que diz respeito à aplicação de estratégias para promover a relação entre ambas (Jacinto, 2006, p. 79, cit. por Bento et al., 2017; Sousa & Sarmiento, 2009). A somar a este ponto, ainda no que diz respeito a famílias mais desfavorecidas, as experiências passadas dos membros da família, bem como a incompreensão da linguagem técnico-pedagógica do contexto escolar constituem um outro motivo para bloquear e dificultar a existência de uma boa relação entre escola e família (Marques, 1996, cit. por

Carvalho, 2006; Saraiva & Wagner, 2013; Zenhas, s.d.), onde as atividades para as quais são convidados a participar são apenas de observação e não de participação direta, não culminando nas famílias o hábito de participação e contacto com a escola. Saraiva e Wagner (2013) acrescentam, ainda, que as famílias de meios menos favorecidos são vistas pelos profissionais de educação como famílias menos preocupadas com as crianças, à semelhança de famílias que sejam de culturas diferentes da cultura envolvente à escola.

Ainda relativo à falta de confiança existente de parte a parte, esta pode condicionar a participação das famílias na vida escolar das crianças devido ao facto de poder influenciar a criança a não sentir tanta confiança quanta sentiria caso a confiança entre a escola e a família e a sua comunicação fosse mais visível. No que diz respeito aos profissionais de educação, embora os mesmos tenham noção da importância da existência de uma comunicação positiva com a família, podem sentir-se inseguros no modo como a fazem e através dos canais pela qual a fazem. Para além disso, também o medo de se sentirem desvalorizados ou de receberem críticas deixa os profissionais inseguros (Mata & Pedro, 2021).

Outro aspeto que condiciona a relação escola-família são os horários laborais das famílias (Bento et al., 2017; Saraiva & Wagner, 2013; Mata & Pedro, 2021), que acabam por condicionar o tempo que os mesmos conseguem despender não só para participarem na vida escolar dos filhos como também para os educarem, transferindo essa “responsabilidade de instrução e educação para a escola, responsabilizando os professores pela transmissão de valores morais, princípios éticos e padrões comportamentais” (Bento et al., 2017, pp. 96-97; Gonçalves, s.d.; Sousa & Sarmiento, 2010), são vistos como um dos entraves e bloqueios à participação das famílias na vida escolar das crianças. Juntando as afirmações de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Perez (2012), também o facto de os pais não se interessarem pela educação dos filhos no contexto escolar e de atribuir toda a responsabilidade à escola vai fazer surgir uma visão pessimista relativamente à relação entre a família e a escola e vai dificultar a superação dos obstáculos existentes. Esta participação menos recorrente pela parte da família resulta, também, num maior insucesso escolar comparativamente a crianças com famílias mais ativas na vida escolar das crianças (Saraiva & Wagner, 2013).

Também no que diz respeito a estes últimos pontos a escola tem a sua quota parte de responsabilidade, uma vez que não investe em conhecer os horários das famílias de modo a integrar as atividades com a sua participação num horário o mais conveniente

possível, cabendo-lhe, assim, a função de conseguir encontrar soluções e estratégias que permitam derrubar barreiras. Para além disso, e também devido aos horários laborais das famílias, os tempos de chegada e abalada acabam por ser momentos breves onde a maioria dos pais não tem tempo para trocas de informação (Marques, 1996, cit. por Carvalho, 2006). Embora Silva (2001), cit. por Gonçalves (s.d.) afirme que a escola encontra modos de resistir ao diálogo com os pais mantendo apenas as interações necessárias para garantir o poder que sempre teve, é também da responsabilidade desta a iniciativa de manter uma boa comunicação com as famílias com o objetivo de conseguir dar resposta e partilhar com a sociedade e com as famílias as exigências feitas pelas mesmas, potenciando a mobilização de mais recursos.

Hoje em dia a informação é cada vez mais vasta no que diz respeito a este assunto e a formação de educadores e professores já englobam conteúdos relacionados com a relação família-escola, no entanto, ainda existe a necessidade de estar em constante estudo e desenvolvimento, acompanhando a evolução da sociedade (Bento et al., 2017; Marques, 1996, cit. por Carvalho, 2006). Esta falta de informação e acompanhamento de evolução da sociedade que surge por parte das escolas, surge também pela parte dos pais, o que, de acordo com Bento et al. (2017) vai potenciar menos interesse por parte dos mesmos não só na vida escolar das crianças em si, como também na falta de apoio no que diz respeito ao dar continuidade aos conteúdos escolares no contexto exterior à escola. A juntar à falta de formação dos profissionais das escolas e à desinformação por parte dos pais, podemos referir a falta de espaços para receber os pais e processos demasiado formais (Dessen & Polonia, 2007; Marques, 1996, cit. por Carvalho, 2006). Também a pouca informação transmitida pela escola ou a própria desinformação por parte das famílias no que diz respeito à escola, à sua importância e aos seus objetivos são fatores que condicionam a existência de uma boa relação entre partes, à semelhança da constante informação negativa passada relativamente às crianças (Marques & Silva, 2003, cit. por Oliveira, 2010; Chechia & Andrade, 2005; Silva, 2003; Sousa & Sarmiento, 2014 cit. por Bento et al., 2017; Mata & Pedro, 2021).

No que diz respeito às diferentes culturas e valores seguidos por cada família (Mata & Pedro, 2021), é da responsabilidade da escola e dos seus profissionais garantir que é possível manter uma relação de colaboração com as mesmas, respeitando sempre os seus valores e tradições, permitindo assim que os mesmos se sintam não só respeitados como compreendidos e valorizados também quanto ao seu ponto de vista e “na sua forma

de estar e ler a realidade escolar” (Sousa, 1997, cit. por Gonçalves, s.d.). Também as famílias oriundas de outros países (emigrantes) que não dominem a língua portuguesa podem mostrar uma maior dificuldade em desenvolver uma boa relação com a escola uma vez que a comunicação acaba por se tornar mais complexa (Mata & Pedro, 2021).

No entanto, e como referi anteriormente, também a criança deve ser considerada neste processo e na relação entre a família e a escola, podendo deste modo ser vista como uma boa mediadora da relação entre partes, mas, também, existir uma resistência por parte da mesma que pode ser considerada como uma barreira a superar no que diz respeito à relação família-escola (Perrenoud, 2001, cit. por Mata & Pedro, 2021) uma vez que é visto como o meio de comunicação indireta e que tanto poderá contribuir para a existência de uma boa relação e comunicação como pode “desvirtuar as mensagens, manipulando-as na satisfação dos seus interesses, contribuindo, como refere Villa-Boas (2001, 109), para a criação de imagens menos positivas entre as duas partes (...) podendo subtrair todo o sentido às comunicações e relações directas entre a escola e a família” (Montandon & Perrenoud, 1987, p. 30, cit. por Sousa & Sarmiento, 2009, p. 151)

Posto isto, ressalta-se, então, a importância da existência de um constante acompanhado da evolução da sociedade e dos estudos por parte dos profissionais, para que possam conhecer novos surgimentos dos modelos das famílias e na sociedade e poder, então, acompanhar as modificações e adaptar as soluções e estratégias mais adequadas a cada contexto (Sousa & Sarmiento, 2009), uma vez que várias vezes por falta de estratégias e/ou soluções ou da busca da mesmas as escolas acabam por não demonstrar ultrapassar as barreiras que surgem, mantendo “os padrões tradicionais de interação com as famílias” (Villas-Boas, s.d.) sendo também este um ponto fulcral para melhorar as relações entre a família e a escola. Neste sentido é importante compreender que existem diversas dimensões e tipologias no modo como as famílias se envolvem na vida da escola para podermos operacionalizar um trabalho mais aprofundado neste domínio.

3.6 Tipos de Envolvimento Parental

Segundo Epstein (2001), cit. por Vieira (2013), o envolvimento parental é baseado na compreensão de interações entre a motivação das famílias e a sua interação, as aprendizagens das crianças, os métodos recorridos por cada profissional de educação, o ambiente na escola e as estratégias utilizadas para intervir, sendo o foco fulcral o sucesso

peçoal e escolar das crianças onde família e profissionais são considerados parceiros na sua educação e promotores do seu sucesso. Lloyd-Smith e Baron (2010), cit. por Martins (2014), referem que o envolvimento parental tende a ser limitado à existência de uma parceria entre a casa e a escola, onde os pais apenas fazem o esforço de potenciar a sua presença física na mesma. Já um estudo desenvolvido por Deslandes, Royer, Turcotte e Bertrand (1997), cit. por Martins (2014), demonstra que o envolvimento parental incluía não só a presença dos pais na escola como a comunicação com os profissionais e o apoio dado em casa. Ainda assim, Abdul-Adil e Fanner (2006, cit. por Young, Austin & Growe, 2011) cit. por Martins (2014) assumem o envolvimento parental como “qualquer atitude, comportamento ou presença em atividades que ocorram na escola ou com a escola, cujo objetivo seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos, no contexto escolar” (p. 3).

Segundo Pinheiro (2015), de acordo com Davies (1989), envolvimento parental tem como significado a intenção de envolver as famílias de todos os modos possíveis “na educação dos seus educandos, tanto em casa como na instituição educativa e/ou na comunidade” (p. 12).

Assim, envolvimento parental é algo multidimensional e que engloba diversas componentes (Pereira et al., 2008). Nesse sentido são, também, várias as tipologias de envolvimento parental que existem consoante o autor no qual nos sustentamos. Estas tipologias existem para ajudar os profissionais de educação a avaliar e refletir sobre a relação entre a família e a escola, conseguindo identificar as suas fragilidades e melhorar a mesma (Cardona et al., 2013) e revelam, também a importância da existência de uma relação positiva entre a escola e a família. Os estudos de Epstein (1984, 1992, 1995), Gaspar (1999, 2004) e Simões (2013) são alguns dos exemplos referidos por Pinheiro (2015), tendo em comum a certeza de que a relação entre a família e a escola não deve ser vista apenas como uma troca de informações sobre a criança, mas como “um intercâmbio de informações e reflexões subjacente a uma tomada de decisões conjunta face ao processo de aprendizagem da criança” (Leal, 2011, p. 105, cit. por Pinheiro, 2015, p. 12).

No entanto, para a minha investigação-ação, tomei como base os tipos de envolvimento parental de Joyce Epstein Epstein (1992), cit. por Ramos de Carvalho et al. (2000), uma vez que esta é uma tipologia abrangente e onde a família participa de diversas formas na vida escolar das crianças, podendo dar resposta a diferentes características e

necessidades das famílias. Esta é, ainda, uma tipologia desenvolvida com base na investigação e que para além de ser “aceite na literatura por conseguir captar as diferentes componentes do conceito” (Fan, 2001; Kohl, Lengua & McMahon, 2000, cit. por Pereira et al., 2008) é, ainda, uma tipologia flexível e adaptável aos contextos, dando valor quer ao envolvimento parental dentro da escola como fora da mesma, tal como ao trabalho com a comunidade. Os diferentes tipos de envolvimento identificados, inserem-se num sistema de esferas que se sobrepõem e se interligam, com objetivos comuns que se tornam mais facilmente alcançáveis aquando da junção de esforços para a existência de uma intervenção coordenada e respeitada, sendo o principal objetivo o sucesso escolar e onde os pais são vistos como elementos-chave para uma educação de qualidade (Bhering & Nez, 2002; Martins, 2014; Zenhas, s.d.).

Epstein (1987), cit. por Bhering e Nez (2002) considera também a família como “um dos contextos mais importantes do mundo ecológico da criança”, uma vez que é através da mesma que a criança é apresentada ao mundo que a rodeia. No entanto, Epstein defende que os profissionais de educação são os principais agentes no que diz respeito ao processo de envolver a família no contexto escolar das crianças, desenvolvendo uma relação de parceria e partilha, permitindo que as famílias tenham o maior conhecimento relativo ao desenvolvimento das crianças, apoiando também em casa (Epstein, 1984, cit. por Pinheiro, 2015). Epstein criou assim a sua própria tabela, dividida em 6 tópicos que englobam as obrigações da família e da escola, categorizados em 3 fases essenciais: o envolvimento da família no contexto escolar e da escola no contexto familiar da criança e a colaboração com a comunidade. De acordo com Pereira et al. (2008), estes 3 pontos fulcrais são identificados também devido ao facto de serem revelados noutros modelos de envolvimento parental, como o de Grolnick e Slowiaczek (1994), o que demonstra que há um consenso no que diz respeito à identificação dos mesmos na importância e definição do conceito e da relação entre a família e a escola.

Assim, a tabela designada por Epstein é composta por 6 pontos, sendo eles os seguintes (Pinheiro, 2015; Ramos de Carvalho et al., 2000; Patrício, 2016):

- 1. Ajuda da Escola à Família:** acompanhamento por parte da escola às famílias, onde a escola ajuda a criar condições físicas, emocionais e educativas para que as crianças aprendam, criando condições para dar resposta às necessidades das crianças, compreendendo as mesmas e o seu desenvolvimento. No entanto as

famílias devem manter a garantir a transmissão de valores e comportamentos às crianças, não aplicando esse papel à escola;

2. **Comunicação Escola-Família:** comunicação da escola com a família sobre o sucesso escolar das crianças e o seu desenvolvimento e sobre informações relativas aos objetivos e projetos da instituição e da própria sala, avaliações e planificações que deve ser feita de vários modos e regularmente;
3. **Ajuda da Família à Escola:** envolvimento voluntário da família na escola promovido também pela escola através de diversas atividades quer a nível institucional quer a nível de sala (reuniões, festas, eventos, etc.);
4. **Envolvimento da Família em Atividades de Aprendizagem em Casa:** a escola direciona atividades de aprendizagem a serem realizadas em casa com a família onde são, em conjunto, delineando objetivos em conjunto. Neste ponto as instituições também auxiliam as famílias a preparar os meios necessários, ajudando as crianças a evoluir. Através destas atividades é criada uma maior valorização da escola;
5. **Participação na Tomada de Decisões:** inclusão da família nos momentos de tomar decisões relacionadas com a aprendizagem das crianças, tornando-as assim em sujeitos ativos na vida escolar das crianças e na vida da instituição (horários, regulamentos, atividades, projetos, etc.);
6. **Intercâmbio com a Comunidade:** a escola e a comunidade, mais propriamente as instituições comunitárias que trabalham com crianças, partilham responsabilidades e recursos.

No entanto, tendo em conta as afirmações feitas por Patrício (2016), é importante que se tenham em conta que nem todas as famílias, por diversos motivos, têm uma relação igual com as escolas, cabendo aos profissionais de educação ter a noção de que, por consequência, o envolvimento das famílias vai ser diferente a nível de “disponibilidade, capacidade intelectual e vontade da criança” (p. 29).

3.7 Estratégias para Promover a Relação e Colaboração Família-Escola

Ao analisar diversos estudos no que diz respeito ao tema do relatório, são várias as estratégias e resoluções de problemas que podem ser encontradas pelos diferentes

autores para combater os obstáculos que surgem entre a família e a escola. Atualmente, o envolvimento das famílias na escola passou a ser considerado “como uma preocupação necessária e legítima e não mais como uma “opção extra” que as escolas poderiam ou não ter” (Bastiani, 1993, cit. por Bhering & Nez, 2002, p. 64), onde família e escola demonstram bastante vontade e interesse em “trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos, tornando-se necessário, tal como afirma Silva (2003, 370), uma colaboração estreita e sistemática” (Sousa & Sarmiento, 2009, p. 152). Sarmiento e Marques (2006) afirmam que a existência da relação entre a família e a escola só é possível de compreender quando a escola permite que a sua ação educativa se insira na comunidade, permitindo a participação de pais, professores, alunos, etc., assentando as crianças na “lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que se desenvolvem” (Marques, 2005, p. 3, cit. por Sarmiento & Marques, 2006, p. 64). De acordo com Bento et al. (2017) quanto maior for a participação da família maior e melhor é o resultado pretendido obtido, daí a necessidade da criação das oportunidades e da mobilização dos recursos necessários.

Como já se sabe, a escola tem o papel de despertar nos pais e nos funcionários o desejo e a autonomia de participar na vida escolar das crianças, cabendo, deste modo, maioritariamente aos profissionais de educação mobilizar todos os recursos necessários para tal e despertando nas famílias o reconhecimento da importância e necessidade da sua participação na escola (Barroso, 1995). A principal estratégia e o principal meio para atingir uma boa relação entre a família e a escola é, sem dúvida, **a comunicação e o diálogo** entre as duas partes com informações relativamente ao desenvolvimento das crianças nos dois contextos, o contexto do que está a ser realizado na escola, o trabalho que está a ser desenvolvido em casa, dificuldades das crianças, as frustrações que atravessam no momento, derivadas do seu desenvolvimento, etc. (Bento et al., 2015). No entanto, é do conhecimento de todos que “não existe uma cultura de comunicação” (Sousa & Sarmiento, 2009, cit. por Mata & Pedro, 2021, p. 35), pois cada modo de comunicação atinge diferentes objetivos, sendo por isso imperativo a existência de interação e reciprocidade. De acordo com Hoover-Dempsey e Walker (2002), cit. por Mata e Pedro (2021), a comunicação feita por parte da escola é mais no sentido de transmitir algo aos pais do que, de facto, interagir e comunicar com os mesmos, numa troca de argumentos, sendo nesse sentido que as escolas devem trabalhar e evoluir, para auxiliar também os pais a comunicarem com a escola de um modo mais eficaz, adequando sempre o discurso

à família em questão. Num conjunto, este diálogo e comunicação entre a escola e a família vão permitir que se estreitem relações de maior confiança e entreajuda, complementando mais eficazmente a ação da escola e da família (Sarmiento & Freire, 2011, cit. por Mata & Pedro, 2021). Também deste modo, e dando uso ao poder da comunicação, escola e família podem utilizar esse meio para, e conjunto, identificarem os obstáculos encontrados por cada parte e encontra, em parceria, as melhores estratégias de modo a conseguir melhorar a relação, comunicação e colaboração entre a família e a escola (Perez, 2012).

Embora a comunicação seja um elemento fulcral, existem outras estratégias às quais podemos recorrer para promover a relação entre a família e a escola. Antes de mais, o/a educador/a deve começar a relação com a família da criança desde o primeiro momento, o qual surge quando é feita a **inscrição da criança na escola**, e não apenas no dia em que a criança começa a frequentar o espaço (ISS, 2005), através da recolha de informação sobre o contexto familiar de cada criança de modo a conseguir adaptar a sua ação não só às suas necessidades de cada criança mas também de cada família, aos seus valores, culturas e tradições (Mata & Pedro, 2021). Ainda antes de a criança começar a frequentar a instituição, o/a educador/a deve ter recolhido todas as informações relativamente à criança, às suas necessidades e as expectativas da família de modo a que o seu acompanhamento seja adequado (ISS, 2005)

Para além disso, o/a educado/a **deve ter sempre em conta a opinião da família e tomá-la como fonte de informação** (Lopes da Silva et al., 2016). Através do constante **processo de observação, recolha de informação e reflexão sobre os dados recolhidos** um/a educador/a consegue, assim, adaptar a sua prática consoante as alterações que vão sendo identificadas (Lopes da Silva et al., 2016). Também a **realização de formações com os profissionais** relativamente à importância da relação família e escola e como melhorar cada vez mais a mesma (Barroso, 1995; Carvalho, 2006) é um método que pode contribuir bastante para ajudar a melhorar a relação entre a família e a escola. No que diz respeito a famílias de condições socioeconómicas menos favoráveis, são várias as estratégias que a escola pode adotar, como por exemplo a “**relação pessoal, comunicação direta, visitas a casa ou reuniões, comunicação aberta e sem preconceitos, regulamentos flexíveis e ambiente escolar agradável**” (Bento et al., 2015, p. 99), ou seja, a escola deve ter o cuidado de não utilizar linguagem demasiado técnica e não deve

ter receio de falar abertamente com estas famílias, construindo relações mais próximas e de maior confiança.

No entanto, este autor, citando Asseiro (2015), Davies (1988), Davies, Marques e Silva (1993), Guerra (2002), Silva (2003) e Sousa e Sarmento (2014) assume, também, que, uma vez que a escola se encontra numa posição mais favorável que algumas famílias, é da responsabilidade da escola **eleva “o capital cultural das famílias** assim como o seu **nível de informação com ações de formação e sensibilização”** (p. 99), o que é também corroborado por Sousa e Sarmento (2009) ao afirmarem que as ações de sensibilização e formação são uma das estratégias a adotar pelas escolas

Uma das estratégias a ser adotada pelas escolas, e que em grande parte já é praticado, são as **reuniões** que existem pelo menos uma vez por ano. No entanto, estas reuniões costumam ser reuniões a nível geral de cada um dos grupos das salas existentes nas instituições, sendo utilizadas muitas vezes para transmitir recados, não sendo possível que os profissionais se foquem em cada uma das crianças e em cada uma das famílias. Também por este motivo muitos pais podem considerar estas reuniões como pouco produtivas, uma perda de tempo e pouco interessantes (Barroso, 1995), visto que não sentem individualmente estimulados e convidados a participar, sendo este um ponto a melhorar nas escolas. Ainda assim, já são inúmeras as escolas que não utilizam as reuniões de pais apenas para transmitir recados, mas sim para informar os mesmos sobre a vida escolar das crianças e a sua evolução, tratando cada caso individualmente, e não apenas enquanto grupo. Também o modo como as reuniões são conduzidas e o modo como os conteúdos são apresentados são da responsabilidade do/a responsável do grupo ou da instituição, não devendo, também, ser demasiado extensas (Barroso, 1995). Algo a não esquecer nas reuniões e até mesmo em conversas mais informais com as famílias no dia a dia escolar, é a importância de dar espaço e tempo às famílias não apenas de escutar o profissional de educação a transmitir informações em relação à criança mas também de permitir à família colocar dúvidas, expectativas e opiniões (Lopes da Silva et al., 2016).

À semelhança das reuniões de pais, também o **convite dos pais para participarem nos projetos e atividades da sala e da escola**, quer seja dinamizar atividades com o grupo, participar em atividades orientadas pelo/a educador/a mas com a sua participação, colaborar com materiais e recursos para o desenvolvimento de atividades e projetos, participar em atividades a nível institucional, etc. Também **a sua participação na gestão de algumas decisões escolares** são promotores da relação entre

a família e a escola, no entanto, hoje em dia ainda é algo menos comum mas que pode ser bastante positivo para criar uma relação de parceria e para deixar os pais conhecerem os objetivos e intencionalidades das atividades e, até, para poderem contribuir e enriquecer as mesmas, e também as decisões nos **momentos de avaliação**, onde os pais conhecem os modos da avaliação e os seus parâmetros e participam nessa avaliação também com base e comparando a criança em contexto de escola e em contexto de casa. É nos momentos de avaliação que o/a educador/a reflete sobre os progressos das crianças e, ao partilhá-lo com os pais, permite-lhe também perceber o progresso da criança em casa, para além de dar a oportunidade de os pais ficarem a perceber as opções tomadas pelo/a educador/a e ficar a conhecer mais um pouco quer do conteúdo de aprendizagem, quer da evolução da criança, podendo assim surgir “um diálogo construtivo e formativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim, e do mesmo modo que as famílias são incluídas nos momentos de avaliação, devem ser igualmente incluídas nos momentos de planeamento, permitindo às famílias conhecer melhor o contexto social das crianças na escola e incentivar a sua participação também no que diz respeito a atividades (Lopes da Silva et al., 2016), despertando e relembrando, assim, as famílias relativamente aos seus direitos e responsabilidades uma vez que não é assumido de igual modo por todos os pais (Villas-Boas, s.d.). Para além do planeamento de atividades e da avaliação, as famílias podem e devem ser, também, incluídas na **organização do espaço e dos materiais** através não só da sua opinião como da sua contribuição com materiais de qualidade e/ou reutilizáveis, facilitando a colaboração também com a comunidade (Silva, et al., 2016).

Outro tipo de estratégia de envolvimento das famílias com a escola é a possibilidade de os pais podem dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola através da **realização de atividades com as crianças em casa**, complementando a sua formação, podendo ser este ponto um dos utilizados para exemplificar a importância da comunicação e do conhecimento do contexto familiar por parte da escola e o contexto da escola por parte da família (Bhering & Nez, 2002; Dessen & Polónia, 2007). No entanto, deve ter-se em conta que as atividades a realizar pelos pais devem ir ao encontro das competências e realidade de cada família, sendo flexíveis a cada rotina e de tempo e quantidade adequadas, de modo a que os pais não sintam, por parte da escola, qualquer tipo de sobrecarga, do mesmo modo que os objetivos de cada atividade devem ser claros e diretos, permitindo serem atividades de fácil registo de modo a poderem ser, posteriormente, partilhadas com o grupo, dando valor à mesma e a quem a realizou (Mata

& Pedro, 2021). Para além disso, a organização de **convívios** pode ser bastante positivo para a relação entre a família e a escola, pois permite não só que família e escola convivam fora dos conteúdos escolares, como permitem também que as famílias se conheçam entre si e observem as crianças e as suas relações. Também o **festejo de datas festivas** promovem de modo positivo esta relação com a participação das famílias nos festejos, podendo esses momentos onde as famílias são convidadas a estarem presentes serem utilizados não apenas para estimular a sua participação como para fazer a divulgação de algumas atividades realizadas pelas crianças na sala (Gonçalves, s.d.).

Para além de todas as estratégias acima apresentadas, também a **adaptação da criança à creche/jardim de infância** pode ser vista como um grande ponto de partida para a escola desenvolver uma relação de confiança e segurança com a família. Como se sabe, os pais são a primeira fonte de cuidado e aprendizagem das crianças e a escola são o seu complemento e, por isso, cabe a ambas as partes garantir as condições necessárias para a adaptação da criança à escola (Castro et al., 2015, cit. por Bento et al., 2017). A adaptação de uma criança à escola implica que a mesma comece a frequentar um ambiente diferente, se distancie das suas referências humanas e ambientais, e desperta na mesma um sentimento de insegurança, devendo por isso ter-se atenção aos sinais dados pela criança ao longo do seu período de adaptação, para que a mesma possa ser auxiliada sempre que necessário e o seu processo facilitado (Folque, 2020). Durante a transição e adaptação da criança ao novo ambiente e aos novos adultos e crianças da sala, deve ser dada uma especial atenção à criança e transmitir à mesma um ponto de vista positivo relativamente à sua transição “como oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Deste modo, para contornar os obstáculos que possam vir a surgir no processo de adaptação da criança à creche, facilitando assim a mesma, podemos optar por estratégias como uma reunião prévia à entrada da criança na escola e a visita dos pais à mesma para conhecerem o espaço, comunicação com outros pais que tenham as crianças na mesma instituição para conhecer os seus pontos de vista, permitir que o pai e/ou a mãe permaneçam na sala durante um período de tempo para que o bebé os observe e, ao mesmo tempo, consiga sentir confiança para desenvolve novas relações com as restantes crianças e adultas (Folque, 2020) e, ainda, a partilha dos projetos com as famílias e dos objetivos delineados para a instituição e para a sala em questão para que

os mesmos estejam informados e contextualizados. No entanto, é também importante que a própria criança acompanhe os pais nos momentos anteriores à sua inserção na creche, para que se familiarize com o adulto que irá cuidar dela diariamente, facilitando o processo de separação da figura familiar a que estava habituada, uma vez que já será uma cara familiar e com quem a criança já teve algum contacto e com quem ganhou confiança na presença de uma figura que lhe transmite segurança (Mantovani & Terzi, 1998). Para além disso, é também um modo de as famílias ganharem confiança nos profissionais ao presenciarem a relação entre a criança e os mesmos e o tipo de contacto que é estabelecido. É também através deste contacto que o/a educador/a tem a possibilidade de perceber qual a relação e contacto mantido entre a criança e a figura familiar de modo a poder agir em conformidade com esse relacionamento para que a criança reconheça os gestos do/a educador/a como familiares e estabelecer novas relações e hábitos. Tal como afirmam Mantovani e Terzi (1998), “é nessa ligação (...) entre o conhecido e o novo (...) que está a possibilidade de a inserção da criança pequena ser um crescimento, a criação de oportunidades a mais e não a interrupção de um processo delicado ainda em formação” (p. 177)

Para facilitar este processo para a criança, é importante que a relação família escola seja uma relação cada mais forte e de maior segurança para que se possam auxiliar no que diz respeito a ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades ao longo do seu desenvolvimento, despertando igualmente na mesma um sentimento de segurança e confiança. Sendo os pais a primeira fonte de aprendizagem e cuidado das crianças, como já referi anteriormente, são também vistos como um exemplo para as crianças e, nesse sentido Rossetti-Ferreira (1994), cit, por Bhering e Nez (2002) afirma que, no processo de adaptação da criança à escola, as mesmas são influenciadas pelas reações das famílias aos novos adultos que irão ficar a cargo das crianças. Por isso, quanto mais confiante e segura for esta relação, melhor será a receção aos novos adultos por parte das crianças. Assim, e de acordo com Folque (2020), este processo, que pode ser mais ou menos duradouro, vai ser determinante não só para o desenvolvimento da criança como par a criação de relações saudáveis entre a família e a escola.

No entanto, há que ter em conta que este processo de adaptação acontece também no que diz respeito não só à família, que está a entregar a criança a novos adultos, num novo espaço no qual deve ter confiança e segurança, com a escola, que vai ter o seu processo de conhecimento da criança e da própria família, das suas capacidades,

interesses e necessidades (Folque, 2020; Mantovani & Terzi, 1998; Perez, 2012). Para a família este processo também pode ter uma durabilidade mais longa ou mais curta, tal como para os profissionais que vão receber a criança e é um momento sensível e que deve ser tratado com a atenção devida para que por parte da família não existam sentimentos de culpa, medo ou frustração e por parte da escola não existam sentimentos de incapacidade, dúvida, culpa, medo, impotência, devendo sempre existir comunicação entre a família e a escola para evitar tais situações (Folque, 2020).

O momento de adaptação da criança na escola pode ser um momento de dúvida, incerteza e medo para as famílias, e é por isso também importante que a escola reconheça esses sinais e esses comportamentos, de modo a auxiliar as famílias a estabelecerem uma relação de maior confiança e segurança com a escola, fazendo os pais entender que o seu papel continua a ser insubstituível e perceberem que o papel da escola é também bastante importante, mas diferente, “feito para mediar outras experiências de conhecimento do ambiente, de jogo, da vida em grupo; enfim, um relacionamento “quente”, porém mais cultural, ou seja, profissional. Neste sentido, a educadora não é o substituto materno, mas um pólo externo a família, aliado e não rival” (Mantovani & Terzi, 1998, p. 181).

A relação e comunicação com as famílias é um processo contínuo e que está em constante evolução, sendo o seu sucesso promotor do aumento da confiança e motivação por parte dos pais não só para serem mais participativos mas também no que diz respeito à sua confiança para conseguirem ajudar e orientar as crianças em casa e estimulando a relação e interação entre pais e filhos (Bhering e Nez, 2002). No entanto, o interesse deve ser mútuo e os esforços devem ser visíveis, sendo necessário que os meios utilizados para comunicar com os pais e promover estas relações sejam adequados e flexíveis às necessidades de cada família.

4. Intervenção Educativa no Contexto

Neste terceiro e último capítulo do presente relatório de estágio, serão apresentadas as minhas intervenções diretas no contexto educativo das crianças, envolvendo as mesmas, as famílias e as profissionais que as acompanham no seu dia a dia, as quais foram baseadas num diagnóstico da situação de cada contexto e orientada pelos objetivos delineados numa fase inicial do relatório. Para além disso, são também apresentadas as minhas reflexões e conclusões relativamente aos dados recolhidos e ao sucesso de cada intervenção

Deste modo, será feita uma abordagem à relação observada num período anterior às minhas intervenções entre a família e a creche/jardim de infância e, posteriormente, serão apresentadas as minhas propostas de intervenção para melhorar e promover essa relação.

4.1 Creche

4.1.1 Comunicação com os pais

Ao ingressar na creche ainda existiam inúmeras restrições, e os pais não podiam entrar dentro da instituição para deixar ou apanhar as crianças ao fim do dia. Deste modo, as responsáveis de cada sala dirigiam-se até à porta para fazer o acolhimento das crianças, e eu também comecei logo a acompanhar quer a educadora quer as auxiliares até à porta para ir fazer o acolhimento das crianças, onde dei início à minha observação relativamente à comunicação entre a escola e a família e as trocas de informação existentes. Nesses momentos, foi possível perceber que alguns pais não demonstravam tanta disponibilidade para manter o contacto com a educadora e para trocar informações, no entanto, em contrapartida, também alguns mais demonstravam bastante interesse em trocar informações com a educadora e/ou deixar recados: se a criança dormiu bem durante a noite, se teve alguma inquietação, se estava com algum desconforto, se comeu antes de ir para a escola, deixar recados, etc. Para além disso, percebi também que alguns pais demonstravam um maior interesse ou confiança em trocar informações com a educadora, ao invés de uma das auxiliares. No que me diz respeito a mim, também no início senti essa falta de confiança da parte de alguns pais, mas rapidamente fui ganhando a confiança das famílias e a comunicação foi fluindo cada vez mais naturalmente. Assim, a comunicação família-escola naquela instituição era baseada numa comunicação diária, duas vezes por dia (nos momentos de chegada e partida das crianças) de modo informal.

Para além desta comunicação presencial a creche e as famílias recorriam, também, à aplicação Child Diary, onde era possível deixar recados, marcar as presenças das crianças, as horas de chegada e saída e quem as foi buscar e levar, se comeram e o que comeram durante o dia, se dormiram bem a sesta, etc. Embora esta solução tenha sido iniciada com a pandemia e tenha sido, a meu ver, uma mais-valia, por outro lado percebi, também, que a utilização da aplicação em questão fez reduzir a comunicação e a troca de informações “cara a cara”, uma vez que já tinham sido feitas através da aplicação. Para

além destes dois modos de comunicar, a educadora também me fez saber que realiza sempre uma reunião de pais no início e no final do ano letivo, sendo que na altura as mesmas eram realizadas através da plataforma Zoom. Nestas reuniões apenas existia a reunião em grande grupo, não permitindo que educadora e pais partilhassem informações e trocassem ideias de modo individual relativamente à criança e ao seu desenvolvimento e progresso.

Ao longo do meu estágio tentei procurar sempre conseguir trocar as informações necessárias com os pais nos momentos de chegada dos pais, no entanto não era possível fazê-lo com todas as famílias devido aos seus horários e, nesses casos, a educadora ou as auxiliares nos momentos de partida das crianças transmitiam o que fosse necessário aos pais. Mas, ainda assim, por mais que uma vez escrevi alguns textos que partilhei com a educadora para a mesma partilhar com os pais na aplicação, uma vez que eu não pude ter acesso à mesma. Este fator condicionou-me um pouco, pois seria um modo de eu poder ver diretamente a comunicação diária através da aplicação mas, ainda assim, a educadora tinha o cuidado de partilhar comigo o necessário.

No que diz respeito à comunicação com os pais tentei estimular a mesma o mais possível: por exemplo, no momento de chegada das crianças tomava a iniciativa de perguntar aos pais como é que as crianças tinham passado a noite e se tinham comido antes de sair de casa, com o intuito de tentar estimular nos pais as trocas de informações e potenciar que começassem os mesmos a ter a iniciativa de o fazer. No entanto, também a educadora e as auxiliares foram um pilar neste sentido. A comunicação na sala era bastante boa e qualquer uma das profissionais, e até eu, estavam sempre a par de todos os recados e de todas as informações relevantes sobre cada criança, o que também me deu a mim uma confiança e segurança extra pois a comunicação é fundamental para que uma sala funcione de modo coerente e, por isso, desde o primeiro momento que conversei bastante com a educadora e também com as auxiliares relativamente ao modo como era mantida a relação entre a família e a escola e as propostas que a instituição fazia aos pais para os incluir na vida escolar das crianças.

Para além de tudo o que descrevi anteriormente, também a entrega de questionários aos pais foi uma mais-valia para poder escutar a sua voz, perceber os seus interesses e as suas conceções relativamente à relação família escola.

Tal como já referi, a comunicação com a educadora surgiu desde o primeiro contacto, e foi essa mesma comunicação que me ajudou a desenvolver a minha primeira intervenção com as famílias, de modo a conseguir “ouvir” as suas conceções e alguns dos seus interesses no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, estratégias para incluir as famílias, atividades a desenvolver com as crianças, etc. Surgiu, assim, a minha **primeira intervenção - o primeiro questionário direcionado aos pais** (apêndice 1), com o objetivo de conhecer melhor os seus interesses, necessidades e conceções. Este questionário foi entregue em papel nos momentos de chegada e abalada das crianças por mim, pela educadora e pelas auxiliares. Posteriormente, os pais voltaram a entregar esses mesmos questionários preenchidos, os quais analisei de imediato, agrupando respostas e direcionando as minhas intervenções também com base nas mesmas. Após entregar os questionários aos pais, as respostas começaram a surgir nos dias seguintes, estendendo-se até cerca de 3 semanas depois de ter entregue os questionários.

Das 16 crianças da sala, foram respondidos 10 questionários o que, para mim, foi bastante positivo. No que diz respeito à importância dada pela família à relação e colaboração com a escola, numa escala de 1 (pouco importante) a 7 (muito importante), recebi 8 respostas classificadas como muito importante, e 2 respostas classificadas com o nível 6. Para estas respostas, as justificações dos pais relativamente à importância dada refletiu-se em aspetos como (tendo em conta que vários pais fizeram referência a mais que um aspeto):

- a) Quanto mais estreita esta relação e troca de informação melhor será o processo educativo, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança a nível pedagógico e emocional (6 respostas);
- b) Para facilitar a integração da criança (1 resposta);
- c) Envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento da criança e permite envolver as mesmas no contexto educativo da mesma e estarem, assim, informados também sobre o dia a dia da criança (2 respostas);
- d) Importância da escola estar informada sobre o progresso e desenvolvimento da criança em contexto familiar (3 respostas);

À justificação desta escolha, apenas um questionário foi devolvido em branco. Através da análise destas resposta, consegui perceber que as famílias estavam conscientes

dos benefícios e da importância do estabelecimento de uma boa relação entre a família e a escola, no entanto, os aspetos que referem são repetitivos e pouco abrangentes.

Quanto aos aspetos que os pais consideraram como obstáculos à existência de uma boa relação e comunicação entre a família e a escola, as respostas foram as seguintes:

- a) Nada (1 resposta);
- b) Restrições devido à pandemia para que exista uma maior interação com a educadora e auxiliares e para permitir aos pais acompanhar com mais pormenor o desenvolvimento da criança (3 respostas);
- c) Falta de informação/comunicação para com os pais no que diz respeito ao dia a dia na creche (3 respostas);
- d) Restrições dos pais no acesso ao espaço que a criança frequenta devido à pandemia (2 respostas);
- e) Pouca colaboração por parte dos pais na realização de atividades (1 resposta);
- f) Falta de tempo dos pais para estabelecer comunicação e trocar informações com a educadora e auxiliares (1 resposta);
- g) Diferentes pontos de vista para a mesma situação (1 resposta).

Dadas as respostas dos pais, percebi que, à semelhança da resposta anterior, as suas justificações não foram muito abrangentes, questiono-me se para alguns pais o facto de existirem alguns obstáculos não é um problema ou se encontram dificuldades em identificar e procurar solucionar os mesmos. No entanto, muitas vão ao encontro do que foi mencionado no enquadramento teórico, tal como podemos encontrar em Mata e Pedro (2021) no que diz respeito, por exemplo, à falta de tempo dos pais, os diferentes pontos de vista e a falta de comunicação. Ainda assim, achei um ponto positivo que nenhuma família tenha referido sentir que o nível socioeconómico e contexto cultural fossem um obstáculo, o que me fez perceber que, nesse sentido, a instituição tem uma boa capacidade de integração e igualdade para todas as famílias. Indo ao encontro desta afirmação, na questão seguinte, também todos os pais consideraram que a creche em questão se empenha no que diz respeito ao estabelecimento de uma comunicação e relação positiva:

- a)** Dando a conhecer aos pais o dia a dia das crianças, através da aplicação Child Diary - sendo esta informação, também, um pouco contraditória com o que foi referido na questão anterior (5 respostas);
- b)** Troca de informação nos momentos de chegada e partida das crianças foi referida como um esforço positivo por parte da escola (6 respostas);
- c)** Esforços constantes para envolver a família nas atividades e dinâmicas da instituição (1 resposta).

Embora tenha tido duas respostas em branco, senti por parte dos pais pouco reconhecimento no que diz respeito aos esforços feitos pela instituição, por exemplo: nenhum pai fez referência às reuniões de pais, à gravação de festas e do assinalamento de datas festivas para partilhar com as famílias posteriormente devido ao impedimento por parte da pandemia, etc. Possivelmente por falhas na comunicação por parte da escola ou, no caso das reuniões de pais, pelo facto de os assuntos abordados não motivarem os pais a participarem ou por os pais não se conseguirem presenciar as mesmas pela sua carga horária de trabalho, acabando por, involuntariamente, em momentos de questionamento não se lembrar desses esforços por parte da escola.

Após esta conceção geral para tentar perceber o posicionamento dos pais, questionando-os como melhorar a comunicação com os mesmos (meios de comunicação, sugestões de atividades para desenvolver em conjunto), ao que as respostas foram:

- a)** Estão a ser os adequados e possíveis (3 respostas);
- b)** Jogos, visitas de estudo (1 resposta).
- c)** Desenvolver uma atividade com a criança e, desse modo, conhecer a sala (1 resposta);
- d)** Fazer mais partilhas dos momentos de atividades das crianças e conhecer melhor o espaço e material da sala (2 respostas);
- e)** Ter um grupo numa rede social com todos os pais e educadora (1 resposta);
- f)** Desejo de uma maior partilha de fotografias das crianças ao longo do dia (1 resposta).

Para tentar perceber, também, os impactos da pandemia na relação entre a família e a escola, questionei as famílias sobre os aspetos positivos que a mesma trouxe, e quais os aspetos considerados negativos. Quanto aos aspetos considerados positivos, 6 pais deixaram em branco, possivelmente por ser a primeira vez que estavam a ter contacto com uma instituição de ensino e não terem termo de comparação, tendo sido as restantes respostas as seguintes:

- a)** As crianças aprendem e interiorizam maiores hábitos de higienização (2 respostas);
- b)** Maior organização nos momentos de chegada e partida das crianças (2 resposta);
- c)** Melhoramento e aumento da desinfeção e higienização dos espaços exteriores e interiores (2 respostas);
- d)** O impedimento de entrada de pessoas na instituição permite que as crianças fiquem mais seguras (1 resposta);
- e)** A utilização da aplicação Child Diary para estabelecer contacto com as famílias e fazer partilhas do dia a dia das crianças (1 resposta).

Embora alguns pais tenham sentido que a pandemia trouxe algumas melhorias positivas, também foram vários os aspetos negativos que referiram:

- a)** Falta de contacto das crianças de uma sala com as crianças de outras salas (1 resposta);
- b)** Falta da existência de uma reunião de pais para esclarecimento de dúvidas – neste caso a criança tinha ingressado recentemente numa creche pela primeira vez (1 resposta);
- c)** Não poder ir buscar e levar a criança à sala, não conhecer o espaço e não poder experienciar presencialmente a interação das crianças no espaço, com os materiais, colegas e profissionais (4 respostas);
- d)** Dificuldade em ser mantida proximidade entre profissionais, crianças, famílias e comunidade devido às restrições causadas pela pandemia (1 resposta);
- e)** Não conhecer as restantes crianças da sala e os respetivos pais (1 resposta);

- f) Suspensão de atividades que envolviam a colaboração e integração dos pais (1 respostas).

Foi possível perceber que os aspetos negativos foram bastante frisados e, inclusivamente, embora terem sido vários os referidos, foram variados. No entanto, todos os pais direcionaram os aspetos negativos para si próprios, ou seja, no que a pandemia trouxe de negativo especialmente para si, não incluindo as crianças como vítimas desses mesmos aspetos, à exceção dos pais que fizeram referência às alíneas a) e d). Também para tentar perceber os interesses das famílias, desenvolvi várias questões com respostas possíveis entre o valor 1 (pouco importante) e o valor 7 (muito importante) no que diz respeito aos seguintes aspetos:

Tabela 1 – Respostas dos interesses das famílias no primeiro questionário em creche.

Questão	Respostas
Importância na cooperação com recolha de materiais necessários para as atividades	5 (2 respostas) 6 (3 respostas) 7 (5 respostas)
Partilhar atividades direta e fisicamente (ex: exposição de trabalhos no exterior)	5 (2 respostas) 6 (2 respostas) 7 (6 respostas)
Partilha de vídeos/fotografias das crianças a desenvolver atividades na aplicação Child Diary	5 (2 respostas) 6 (2 respostas) 7 (6 respostas)
Desenvolver atividades na sala e levar para casa no final para explorar com a família	5 (3 respostas) 6 (3 respostas) 7 (5 respostas)
Propostas de atividades feitas pelos pais	4 (1 resposta) 5 (2 respostas) 6 (3 respostas) 7 (4 respostas)
Propostas de atividades feitas pela educadora a desenvolver em casa (criança-família) e, posteriormente, partilhadas através de fotografias/vídeos e exploradas na sala	4 (1 resposta) 5 (1 respostas) 6 (4 respostas)

Relativamente às respostas apresentadas no quadro acima, as respostas dos pais foram, regra geral, bastante positivas, demonstrando interesse geral em qualquer tipo de atividade e integração dos mesmos no dia a dia das crianças. Ainda assim, acredito que se por parte das instituições fosse mostrada a importância de algumas das atividades em questão, algumas respostas teriam sido ainda mais positivas, como por exemplo a proposta de atividades feita pelos pais.

Por fim, para perceber melhor os interesses dos pais no que diz respeito às atividades que gostariam de ver serem desenvolvidas em contexto de sala e que os envolvessem, embora 2 pais tenha deixado em branco, as respostas foram variadas, sendo que as respostas dadas podem agrupadas consoante o tipo de interação entre a escola e a família, de acordo com Epstein (1987):

a) Ajuda da família à escola:

- i. Envolver a família em atividades que não tivessem de ser presenciais (videochamada), como contar uma história/fazer um teatro de fantoches/realização de receitas (1 resposta);
- ii. Partilha por parte dos pais de atividades desenvolvidas com as crianças em casa e posteriormente expostos na sala (1 resposta);
- iii. Criação de um mural por parte dos pais para expor no exterior da instituição (1 resposta);
- iv. Desenvolver atividades ao ar livre para permitir a colaboração das famílias (2 resposta);
- v. Realização de trabalhos manuais e/ou atividades desportivas que permitissem a colaboração da família (1 resposta);

b) Comunicação escola-família:

- i. Realização e partilha de vídeos durante as atividades (2 resposta);
- ii. Realizar uma árvore genealógica com recurso a fotografias (1 resposta);

- iii. Utilização do Zoom ou WhatsApp para envolver as famílias nas atividades (1 resposta);
- c) Atividades de aprendizagem em casa:
- i. Iniciar atividades em contexto de sala e levar para casa para terminar (1 resposta);
 - ii. Trabalhar cores e formas e levar essas aprendizagens para continuar a explorar em casa (1 resposta). envolvimento

Embora dois pais tenham respondido em branco, viu-se interesse por parte das famílias em querer fazer parte da vida escolar das crianças, quer para participarem ativa e diretamente na vida escolar e nas atividades, como para derem sugestões de atividades que gostariam de ver as crianças a realizar e que, a seu ver, poderiam ser bastante positivas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao mesmo tempo que desenvolvi e entreguei este questionário, fiz também uma pequena **entrevista à educadora** da sala (apêndice 2), também com o intuito de conhecer as suas conceções sobre a relação família-escola, o que seria necessário melhorar, e algumas propostas de atividades que permitissem a integração das famílias.

Deste modo, a educadora classificou como **muito importante** a relação entre a família e a escola pois, ao estarem ligados na intervenção (por exemplo, desfralde) e ao promoverem novas aprendizagens, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Posteriormente, a educadora comentou que **a relação entre a escola e a família** é feita através de trocas de informações acerca da criança em ambiente família-creche, seus interesses e necessidades, e participação ativa das famílias em ambiente de creche (quando assim for possível).

Quanto aos **obstáculos** que a educadora identifica na relação família-escola, a mesma referiu que a comunicação, devido à pandemia, foi afetada, o que poderia levar a uma redução da cooperação por parte das famílias, tendo como consequência uma falha em ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, tal como a escassez de registos do dia a dia das crianças. Embora a educadora se tenham referido maioritariamente à época de pandemia, na realidade esperei que a mesma fosse um pouco mais abrangente nos vários fatores que podem condicionar esta relação tendo, no entanto, referido que uma

relação menos positiva entre família e escola condicionam o desenvolvimento da criança, uma vez que ambos os contextos se complementam.

No que diz respeito ao **interesse dos pais em participar e cooperar com a escola**, a educadora referiu que o interesse é notório, principalmente no que diz respeito ao querer saber sempre o que foi desenvolvido na sala em cada dia, dando também feedback através da aplicação quando as partilhas são feitas. Para além disso, a educadora também frisou que **os pais são bastante atentos** no que diz respeito à recolha de material para as atividades e nas trocas de informação para com a escola. Uma das vontades da educadora era **expor atividades em locais acessíveis à família**, para poderem ver e apreciar direta e fisicamente.

Com a chegada da pandemia, a educadora considerou como **aspeto positivo** o facto de se ter implementado o uso da aplicação Child Diary para registo e partilha do dia a dia das crianças, no entanto, frisou como **aspetos negativos** o facto de as famílias não poderem entrar na escola e na sala e não poderem participar em momentos celebrativos e em atividades da sala.

As **estratégias** que a educadora gostaria de implementar para envolver mais as famílias passam pelo enriquecimento das áreas da sala com materiais trazidos de casa, sessões de esclarecimento (como o sono na infância), reuniões familiares mais frequentes, partilha de mais registos das atividades e como essas atividades enriqueceram cada uma das crianças. Com a chegada da pandemia e as suas restrições a educadora fez referência à **implementação de trocas mais aprimoradas e trocas de informação reveladas também por parte das famílias**, inclusivamente a inclusão de registos fotográficos/videográficos, dando bastante importância à colaboração dos pais na recolha de materiais para atividades, exposição de atividades em local acessível às famílias, partilhas de registos através do Child Diary e propostas de atividades surgidas por parte dos pais.

4.1.2 A Integração e Participação dos Pais

Assim, após vários dias de intervenção e após começar a receber as respostas aos questionários, senti que faltava envolvimento dos pais no que dizia respeito às atividades desenvolvidas na sala, inclusivamente na sala estava presente um quadro de imagens com velcro enviadas pelos pais: fotos de família e registos de atividades que as crianças faziam

fora do contexto da creche, mas a proposta não era utilizada com frequência. Muitos pais não tiveram a oportunidade de conhecer a sala, os materiais, os colegas, e isso foi algo a que eu, após a análise das respostas dos questionários, consegui dar resposta encontrando soluções para ultrapassar o obstáculos da pandemia, surgindo, assim, uma das primeiras intervenções.

a) *A Nossa Sala*

Comecei por preparar um **documento com fotografias da sala**, das diversas zonas da mesma e dos materiais disponibilizados em cada zona da sala (apêndice 3), partilhado pela educadora com os pais, para que tivessem oportunidade de conhecer a mesma. Inclusivamente, os pais que anteriormente poderão ter tido a oportunidade de conhecer a sala, puderam ficar a conhecer possíveis alterações presentes na mesma desde o dia da sua visita. Aproveitei uma hora do grupo no quintal para fotografar a sala e os materiais disponíveis na mesma, tal como os restantes espaços relevantes para o grupo em questão. Para deixar este registo o mais completo possível, coloquei igualmente no documento fotografias dos restantes espaços frequentados pelas crianças (quintal, fraldário, casa de banho, etc.).

À semelhança deste documento, também foi realçado pelos pais o facto de não conhecerem os colegas dos filhos e não saberem nada sobre as crianças em questão. Assim sendo, pedi autorização a todos os pais para poder fazer um **documento para dar a conhecer a todos os pais cada uma das crianças**, os seus nomes e as suas idades (apêndice 4).

b) *Quem Somos?*

Para esta intervenção, pedi a cada uma das crianças, à vez, que se sentasse junto a uma das paredes da sala e tirei uma fotografia sua. Cada fotografia foi posteriormente colocada no documento com o primeiro e último nome e idade da criança, tendo sido esta iniciativa bastante valorizada pelos pais. E, posteriormente, permitiu-me perceber que a comunicação nos momentos de chegada das crianças eram diferentes quando os pais se cruzavam uns com os outros ou inclusivamente com outras crianças do grupo, existindo maioritariamente um momento de comunicação.

c) *Morais no Exterior da Instituição*

Simultaneamente, enquanto esperava as respostas aos questionários e analisava as mesmas, desenvolvi outras estratégias de inclusão dos pais na vida escolar das crianças. Por exemplo, **desenvolvi um cenário de primavera com as crianças que foi, posteriormente, exposto no exterior da instituição para que todas as famílias pudessem ter acesso ao mesmo** e vê-lo ao vivo, e não apenas em fotografias, acompanhado de uma folha A4 com fotografias das técnicas utilizadas para pintar cada elemento do placar. Deste modo, as crianças e as famílias puderam também conversar sobre a atividade desenvolvida e o que cada criança realizou no cenário. No entanto, **foram várias as atividades que foram expostas para todas as famílias terem acesso ao longo das semanas**, como o placar feito pelas crianças com o material trazido de casa em conjunto com os pais para identificar cada cor.

Para além disso, plantamos ainda alguns vasos que posteriormente colocamos no canteiro à entrada da instituição.

Também para continuar a melhorar a relação família-escola, comecei por incluir os pais nas atividades, intervindo diretamente nesse sentido e planeando atividades nas quais fosse possível **pedir a colaboração dos mesmos com a recolha de materiais** para as mesmas, para além de expor as atividades desenvolvidas pelas crianças no exterior da instituição para que todos os pais e restante família tivesse acesso.

“Algo que esta semana me deixou bastante contente e entusiasmada foi perceber que os pais estavam a dar um feedback bastante positivo relativamente ao cenário que realizamos na sala, o que para mim é bastante importante, uma vez que o tema do meu relatório de estágio é a relação família escola. Um dos meus objetivos com este estágio é conseguir envolver os pais em tudo o que conseguir, embora com a pandemia isto seja um pouco mais desafiante, uma vez que não pode haver participação direta dos mesmos. Por isso mesmo quis colocar o cenário num local onde os mesmos pudessem ver e, também por isso, gostaria de fazer a plantação do feijão para as crianças levarem para casa e tratarem do mesmo com os pais e tento envolver a família em atividades que envolvam trazer alguns materiais para a sala.”

(Dossiê da PES em Creche, 2021, p. 137)

d) A Nossa Semana

Algo que os pais também referiram nos questionários foi que gostariam de ter mais registros diários sobre as atividades das crianças, os objetivos e intenções educativas das mesmas. Assim, para dar resposta a esta necessidade, **comecei também a construir e enviar aos pais PowerPoints semanais com as atividades desenvolvidas**. Em cada página ia o nome da atividade, a data e o que a mesma potenciou às crianças. No entanto, estes documentos eram enviados como se estivesse a contar uma história da semana das crianças e as vitórias que cada uma ia conseguindo alcançar nas diversas atividades (apêndice 5). Para poder realizar estes documentos foram pedidas autorizações aos pais e estes PowerPoints revelavam o que cada atividade proporcionava às crianças e algumas das conquistas e evoluções que iam sendo bastante notórias entre semanas. O objetivo era que os pais não ficassem apenas a saber que atividades as crianças faziam, mas também perceber um pouco do motivo pelo qual aquela atividade foi desenvolvida: se foi um interesse das crianças, dos pais, ou se foi o seguimento de outras atividades, etc. Logo na primeira semana o feedback dos pais à educadora foi logo notório, o que me deixou bastante satisfeita.

“Esta semana a educadora partilhou comigo o feedback dos pais à partilha do documento que fiz para os mesmos conhecerem o espaço que os filhos frequentam, algo que foi referido nos questionários que devolveram já respondidos. Entre outros, alguns dos feedbacks foram: “Muito obrigada pela partilha! ”; “Muito obrigada pela partilha! Adorei”; “Obrigada por este miminho!”, o que foi bastante gratificante para mim e me fez sentir segura no trabalho que estou a desenvolver com as famílias.”

(Dossiê da PES em Creche, 2021, p. 137)

e) Acolhimento no Quintal

Quando as manhãs começaram a ficar mais acolhedoras, **propus à educadora que o acolhimento começasse a ser realizado no quintal da instituição**, pois era um local até ao qual as famílias se podiam deslocar para deixar as crianças e, para além disso, tinham a oportunidade de conhecer o espaço, os materiais e o seu potencial e de ver as crianças a interagir pessoalmente com as outras crianças e com o espaço e os materiais, potenciando ainda a comunicação entre todos os membros da sala e permitindo que as famílias e as crianças se conhecessem melhor.

“Para além disso, pensei também que poderá ser interessante para os pais e para as crianças, quando o tempo estiver mais quente, de manhã o acolhimento a partir de uma determinada hora ser feito no quintal, permitindo aos pais conhecerem aquele espaço e, embora não possam ir até à sala como era hábito, poderem ir até ao quintal deixar os filhos, como “se fosse” a sala, e onde as crianças poderiam usufruir todos os dias de mais tempo na rua, podendo ficar a brincar até cerca da hora da reunião de grupo. No entanto, ainda é algo que tem de ser falado melhor com a educadora, para perceber qual a sua posição relativamente a esta proposta.”

(Dossiê da PES em Creche, 2021, p. 167)

f) *Atividades Sugeridas pelos Pais*

Ao longo do estágio **fui ainda desenvolvendo atividades que foram sugeridas pelos pais**, por exemplo, um dos pais no questionário referiu que gostava que fosse desenvolvida na sala uma atividade com a identificação das cores, e rapidamente cheguei a uma atividade que envolvesse várias cores e que permitisse às crianças interagir e serem autónomas a identificar as cores em questão. Para mim foi atividade bastante positiva e que, ao longo das semanas, continuou a ser desenvolvida pelas crianças de forma autónoma. Em simultâneo, **foram vários os pedidos feitos aos pais para auxiliarem na recolha de materiais para diversas atividades**, tentando, assim, incluí-los de um modo mais indireto em cada atividade.

g) *Os Pais de Volta à Creche*

Foi ainda possível contar com a presença dos pais de uma das crianças no quintal da instituição para lerem uma história às crianças e uma outra criança levou ainda para a sala o seu ouriço para explorar com os colegas, e desenvolvi ainda, em sala, atividades sugeridas pelos pais, de modo a conseguir ir não só ao interesse das crianças como aos interesses dos pais. Este convite foi feito por mim e pela educadora, pessoalmente, à mãe do Gil, uma vez que a mesma trabalha numa editora de livros. Ao longo do tempo foi sendo notória a diferença de colaboração entre famílias para com a escola, existindo sempre famílias mais atentas, preocupadas e atempadas nos pedidos e famílias que não acediam a alguns desses mesmos pedidos.

h) *O Dia da Família*

Uma vez que o meu estágio em creche coincidiu com o Dia da Família e que a instituição não tinha nenhuma atividade planeada, **propus à educadora uma atividade que permitisse marcar o Dia da Família** onde, uma vez que não poderíamos juntar as famílias numa atividade, a mesma consistiu na construção da família de cada criança com recursos a materiais recicláveis e com a identificação de cada membro.

i) *Continuação Creche-Casa*

Também no sentido de envolver os pais na vida escolar dos filhos, **foi desenvolvida a atividade de plantação de feijões em copos individuais com a finalidade de as crianças levarem a plantação para casa e darem seguimento ao cuidado da mesma em casa com as famílias.** No entanto, não tenho dados relativamente ao restante processo de crescimento dos feijões, uma vez que o meu estágio terminou nesta semana. De qualquer modo, ainda presenciei a entrega de cada copo aos pais, ao que as reações foram bastante positivas, inclusivamente uma mãe me disse estar bastante contente com aquela atividade por ser algo que ajuda a despertar na criança o sentimento de responsabilidade.

j) *A Perspetiva das Famílias e da Educadora Sobre a Minha Intervenção*

No final do meu estágio desenvolvi um **questionário final direcionado aos pais**, também eles entregues em papel nos momentos de chegada e abalada das crianças, permitindo-lhes avaliar o meu trabalho e sugerir melhorias futuras, incluindo-os, assim, no processo de avaliação das atividades (apêndice 6). No entanto, apenas recebi 5 questionários com as respostas dos pais. Nos 5 questionários os pais afirmaram que as minhas intervenções foram uma mais-valia para melhorar a relação e colaboração entre a família e a escola:

- a)** Estando sempre disposta a conversar com as famílias nos momentos de chegada e partida das crianças (1 resposta)
- b)** Nas várias atividades que partilhava posteriormente no exterior da instituição (1 resposta)

- c) No envolvimento dos pais nas atividades e nas partilhas do espaço, materiais e dos colegas (3 respostas)
- d) No estímulo dado às crianças no que diz respeito ao afeto às mesmas e à família (2 respostas)
- e) Nas partilhas das atividades diárias e semanais (2 respostas)

Tal como fiz no primeiro questionário que enviei aos pais, também neste segundo questionário pedi aos pais para classificarem de 1 (pouco interessante) a 7 (muito interessante) as várias intervenções que fiz ao longo do estágio para melhorar a relação entre a família e a escola e envolver cada vez mais as famílias. A todas as intervenções os pais atribuíram o valor de 7, à exceção de um dos questionários que atribuiu o valor de 4 à plantação de feijões na sala que as crianças levaram, posteriormente, para casa para dar seguimento ao seu cuidado com as famílias. Tendo em conta algumas das respostas dadas no primeiro questionário, sinto que alguns dos pais possivelmente atribuíram o valor 7 a todas as intervenções para eu me sentir segura e confiante do trabalho que desenvolvi. No entanto, gostaria que tivessem sido sinceros com as respostas, pois seria um modo de os conhecer um pouco mais e perceber o que falhou e o que pode ser melhorado. No entanto, por outro lado também me surge o pensamento de que possivelmente as respostas dadas neste segundo questionário foram de valor atribuído mais elevado por os pais terem achado o modo como desenvolvi a iniciativa mais atraente e motivador.

Questionei, também, os pais, quais os aspetos que achavam mais relevantes no que diz respeito às atividades desenvolvidas:

- a) Desenvolvimento das crianças (4 respostas)
- b) Envolvimento dos pais e melhoramento da dinâmica família-escola (2 respostas)
- c) Terem tido a oportunidade de conhecer os colegas dos filhos e os respetivos pais (1 resposta)
- d) Oportunidade de conhecer o espaço e os materiais (1 resposta)

E, tal como fiz uma primeira entrevista à educadora, fiz também uma **entrevista final** (apêndice 7), à semelhança do que aconteceu com os questionários entregues aos pais.

Também a educadora considerou que as minhas intervenções contribuíram para melhorar a relação entre a família e a creche no sentido em que tive a preocupação em apresentar às famílias o que estava a ser desenvolvido em contexto de sala, e em integrar as famílias nesse processo. A educadora também avaliou as minhas intervenções ao longo do estágio, considerando todas as intervenções como muito interessantes, à exceção da intervenção da plantação do feijão, à qual atribuiu o valor de 6, e da intervenção de convidar os pais através da aplicação Child Diary a ir ao quintal da instituição desenvolver uma atividade com as crianças, à qual também atribuiu o valor de 6.

Para a educadora as atividades que desenvolvi foram importante por foram ao encontro dos principais interesses das crianças e também das famílias. Compreender as partilhas que suscitam mais interesse, como por exemplo, os vídeos e fotografias dos momentos vividos em sala/quintal e, no futuro, poderia melhorar a sugestão e desafio aos pais de partilhar de fotografias de situações significativas que possam ser partilhadas com todo o grupo.

4.2 Jardim de Infância

4.2.1 Comunicação com os Pais

Quando iniciei o meu estágio em jardim de infância, devido à pandemia e ao contrário do que acontecia na creche, os pais podiam permanecer na receção da instituição e participar no momento de troca dos sapatos das crianças, o que lhes permitia o seu envolvimento nesse momento e, para além disso, enquanto se procedia a essa troca esse tempo era aproveitado para fazer trocas de informações com a educadora ou com as auxiliares da sala da criança em questão. Deste modo, à semelhança do que sucedeu na creche, também no jardim de infância comecei logo a ir fazer o acolhimento das crianças com a educadora ou com uma das auxiliares da sala. Rapidamente percebi que o facto de os pais poderem permanecer naquele espaço da instituição deixava mais abertura para se manter um contacto com a educadora ou com as auxiliares e, para além disso, a meu ver, a relação e a comunicação eram mais estáveis e de maior confiança no jardim de infância, talvez por a maioria das crianças já fazer parte daquele grupo há mais que um ano, mas a verdade é que senti mais autonomia por parte das famílias a querer trocar informações e manter a comunicação com a adulta responsável naquele momento.

A educadora e as auxiliares foram também uma grande ajuda para eu conseguir manter uma boa relação e comunicação com as famílias, pois desde início que eu coloquei questões relativamente ao modo como era mantida a comunicação, quais as características de cada família, o modo como a sala e a própria instituição trabalhavam no sentido de conseguir envolver os pais o máximo possível na vida escolar das crianças, quer antes da pandemia, quer durante a pandemia, ultrapassando as restrições da mesma.

Também no que diz respeito à minha integração na sala senti os pais mais disponibilizados para fazerem também eles parte desta minha caminhada e com interesse em comunicar também comigo e não apenas com a educadora e as auxiliares. Nesta sala de jardim de infância os pais, educadora e auxiliares fazem parte de um grupo privado no Facebook, ao qual recorrem para trocar informações, partilhar atividades, etc., no qual eu tive a oportunidade de poder participar ativamente, o que me permitiu um maior contacto e comunicação com os pais e uma maior autonomia nesse sentido pois, ao contrário que aconteceu na creche, eu pude fazer as minhas próprias publicações de recados, pedidos, atividades e foi algo que me deu uma confiança extra, pois podia ver os comentários dos pais em primeira mão e podia responder diretamente. Neste grupo, ao longo dos três meses de estágio, foram inúmeras as informações trocadas, incluindo registos das crianças. Foram várias as publicações que escrevi, pedindo sempre o feedback da educadora antes de partilhar qualquer informação e, também, após.

“Esta semana deixei dois recados no grupo dos pais: a pedir que cada criança trouxesse uma bola na quarta-feira, para a sessão de expressão motora; e a pedir que trouxessem para a sala 1/2 frutas que os filhos gostassem para se fazer a salada de frutas. Relativamente à colaboração dos pais neste sentido, embora não tenha tido qualquer tipo de comentário na publicação que fiz, apenas 1/2 pais é que não conseguiram colaborar, por isso considero que foi uma primeira experiência bastante positiva.”

(Dossiê da PES em jardim de infância, 2021/2022, p. 107).

Senti que o facto de poder fazer parte deste grupo e poder ver tudo o que era partilhado tanto pelos pais como pelas adultas da sala, e eu própria poder também fazer partilhas, permitiu, a meu ver, que a comunicação com os pais, a segurança e confiança mútua surgissem de modo mais natural e mais rápido, pois embora seja apenas uma plataforma online, acaba por ser um meio de comunicação mais informal e que nos

permite ir fazendo partilhas ao longo do dia, e não apenas quando os pais vão buscar ou levar as crianças à escola.

Deste modo, no que diz às minhas intervenções relativamente à comunicação com os pais e com a educadora e auxiliares, não foi necessário fazer grandes intervenções, uma vez que a mesma já era bastante positiva antes de eu ingressar naquela sala de jardim de infância. No entanto, ainda no que diz respeito ao grupo do Facebook, foi o local onde eu tentei intervir mais para estimular ainda mais as partilhas realizadas por parte das famílias. Sempre houve um ou outro pai que partilhava atividades desenvolvidas com as crianças fora do contexto escolar mas, com o tempo, e com incentivos também da minha parte e com as variadas partilhas que ia fazendo das crianças no seu dia a dia, ia desafiando também os pais a partilharem um pouco no grupo do Facebook atividades que as crianças fizessem fora do contexto do jardim de infância e a partilharem algo que fosse do seu interesse. A verdade é que as publicações foram aumentando cada vez mais e as interações também. Os comentários às partilhas eram sempre variados e, no dia a seguir, a partilha era comentada em grupo com as crianças, perguntando se todos os pais mostraram o que aquele pai ou aquela mãe tinha partilhado e, caso não tivessem mostrado, mostrava eu e falávamos um pouco sobre aquela partilha.

Desse modo, foram várias as publicações que surgiram por parte dos pais relativamente ao dia das bruxas, dia do pijama, Natal, onde os pais partilhavam fotografias das crianças vestidas consoante a data e, especialmente no Natal, onde toda a sala ficou confinada devido a um surto de covid, foram inúmeras as partilhas das atividades que iam sendo feitas em casa, comentários de melhoras e entre ajuda entre os pais e as profissionais no que dizia respeito a termos mais legais de justificação para os trabalhos de cada um. Mas, ainda assim, uma das publicações que mais me marcou foi quando realizei em sala uma experiência com as crianças, de congelar e descongelar brinquedos e, no final do dia, um dos pais partilhou o seguinte:

“O Rodrigo chegou a casa contente com a experiência e decidiu mostrar aos amigos o que aprendeu hoje.”, onde anexou a seguinte fotografia, onde a criança segurava o seu caderno com o que tinha aprendido (imagem 1):

“Experiência: Congelar brinquedos.

Descobri que:

1. A água quente descongela.
2. O gelo é duro e difícil de partir
3. O gelo parte-se quando o deixamos cair na mesa porque a mesa é de madeira”

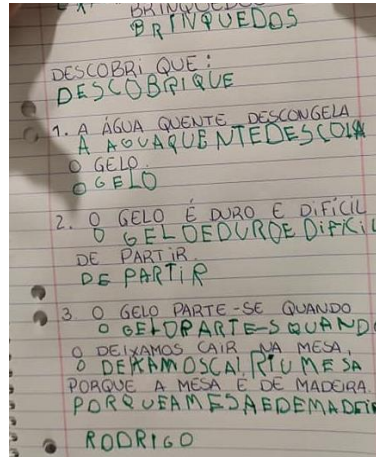


Imagem 1 – Rodrigo (5 anos) a mostrar o caderno com o registo do que aprendeu.

A esta publicação, foram vários os comentários: “O Rodrigo está mesmo contente e orgulhoso do seu trabalho!! A Alice diz que estás muito bonito e que fizeste um muito bom trabalho!”; “Muito bom!; “Parabéns!”. Deixo também aqui um dos exemplos de uma das partilhas que eu mesma fiz com os pais no grupo do Facebook (imagem 2):



Imagem 2 – Partilha do progresso do projeto dos vulcões e pedido de colaboração aos pais.

No entanto, tal como no estágio em creche, desenvolvi um primeiro **questionário para entregar aos pais** (apêndice 8) para os poder conhecer mais, aos seus interesses e as suas conceções sobre a relação família-escola, partindo também das respostas aos mesmos para delinear a minha estratégia e começar a planificar as minhas intervenções.

Estes questionários, embora seguissem o mesmo modelo dos questionários de creche, acabaram por englobar alguns pontos diferentes e mais específicos da relação família-escola, como a tabela de Epstein (1987). Ao contrário do que aconteceu em creche, a educadora da sala de jardim de infância, aconselhou-me a enviar os questionários via email, uma vez que poderia ser mais fácil para as famílias responderem.

No entanto, percebi que esta solução estava a atrasar as respostas e que era mais complicado para as famílias, pois algumas não conseguiam ter acesso ao documento ou não conseguiam editar o mesmo para redigir as respostas e, por este motivo, senti que as respostas estavam a ser entregues mais tarde comparativamente ao estágio em creche. Ainda assim, à medida que fui recebendo as respostas fui agrupando as mesmas consoante a sua interligação e comecei a direccionar as minhas intervenções de modo a irem também ao encontro dos interesses e necessidades das famílias.

Dos 23 questionários (embora fosse um grupo de 24 crianças, duas eram gémeos), recebi 12 respondidos, sendo que, na primeira pergunta feita no questionário, pedi aos pais que revelassem qual o nível de importância por si dado à relação e colaboração com a escola, numa escala de 1 (pouco importante), a 7 (muito importante), pedindo a sua justificação para tal. Desse modo, os 12 pais classificaram esta relação com o nível 7, tendo sido as justificações as seguintes:

- a) Desenvolvimento da criança (9 respostas)
- b) Complemento na aprendizagem da criança (1 resposta)
- c) Troca de informações, que deve surgir dos dois lados, em equipa (4 respostas)
- d) Estabelecer relações de confiança (2 respostas)
- e) Conhecimento das atividades diárias e do comportamento das crianças (1 resposta)
- f) Mais-valia para ajudar a criança a ultrapassar obstáculos em conjunto (2 respostas)

g) Adaptação da escola às necessidades das crianças (1 resposta)

Ao contrário do que aconteceu em creche, nenhum pai deixou esta justificação em branco e vê-se igualmente que os pais são conscientes da importância da relação entre a família e a escola. Mas, ainda assim, arrisco-me a afirmar que a conceção dos pais em relação jardim de infância, à sua frequência por parte das crianças e à existência de uma boa relação e comunicação entre ambas as partes é mais séria e, efetivamente, praticada no jardim de infância, comparativamente à creche, não apenas pelo que observei nos questionários mas também ao longo do decurso de todo o estágio.

Na pergunta seguinte, quis saber quais os obstáculos que as famílias identificavam relativamente à relação família escola, de modo a conhecê-los e poder intervir para os combater, tendo sido identificados os seguintes:

- a) Falta de tempo dos pais para estabelecer comunicação e trocar informações com a educadora e auxiliares (5 respostas);**
- b) Julgamentos incorretos sobre situações passadas quer em casa quer no jardim de infância (2 respostas);**
- c) Falta de compreensão das dinâmicas aplicadas para estimulação das crianças (2 respostas);**
- d) Julgamentos associados a má comunicação por ambas as partes, em transmitir e/ou receber informação (2 respostas);**
- e) Falta de valorização pelo trabalho desenvolvido na escola (1 resposta);**
- f) Restrições devido à pandemia para que exista uma maior interação com a educadora e auxiliares e para permitir aos pais acompanhar com mais pormenor o desenvolvimento da criança (3 respostas);**
- g) Temperamento/personalidade dos profissionais ou famílias (1 resposta);**
- h) Falta de informação clara e objetiva (1 resposta);**

Nesta questão, apenas um dos questionários foi entregue com a resposta em branco. No entanto, analisando as respostas, consigo perceber que algumas das respostas dadas são diferentes das respostas dadas pelas famílias do grupo de crianças de creche, indo, ainda assim, ao encontro da maior parte. Mas, também como referi em creche, não foi

referida a diferença sociocultural como um aspeto negativo, o que me transmite que esse ponto já era tido em atenção por parte da escola para evitar que as famílias e as próprias crianças sentissem algum tipo de diferença.

Posteriormente, e tal como na creche, todos os pais refeririam que o jardim de infância se empenha no que diz respeito ao estabelecimento de uma comunicação e relação positiva pois:

- a)** Divulga várias informações, como a rotina diária e fotografias das atividades (4 respostas);
- b)** Comunica ativamente com as famílias através de diversos meios (4 respostas);
- c)** Permite que os pais sugiram atividades e participem em projetos da sala (3 respostas);
- d)** Com a chegada da pandemia houve um esforço para manter a comunicação e optar por canais alternativos, tendo sempre em conta a opinião e decisão de cada família quanto ao seu uso (1 resposta)
- e)** Com a chegada da pandemia foi mantido o cuidado de as famílias poderem observar as atividades das crianças, como desenhos, pinturas, através de fotografias e exposições na receção do jardim de infância (1 resposta);
- f)** É dada aos pais, sendo uma escuta ativa (1 resposta)
- g)** Realizam-se reuniões com os pais, quer gerais, quer individuais (1 resposta);
- h)** Embora seja um jardim de infância com valores religiosos, existe o cuidado de realizar festas e comemorações religiosas e não religiosas (1 resposta)

A esta questão foram 3 as respostas em branco, o que me deixou a pensar qual o motivo, uma vez que são tantas as iniciativas por parte da escola apontadas pelas restantes famílias no que diz respeito ao envolvimento das mesmas na vida escolar da criança. Ainda assim, foram variadas as respostas e mais aprofundadas, comparativamente às respostas dadas na creche, sendo possível perceber que o envolvimento das famílias é maior no jardim de infância.

Questionando os pais sobre que melhorias gostariam de ver nos meios utilizados para a comunicação entre a família-escola e propostas de atividades para melhorar esta relação, as respostas foram as seguintes:

- a)** Não há nada a melhorar (5 respostas);
- b)** Voltar a reunir com os pais de modo individual para prestar informações sobre o desenvolvimento e comportamento da criança (2 resposta).
- c)** Voltar a fazer atividades de lazer com a presença dos pais, como visitas de estudo (1 resposta);
- d)** Em casos que se justifique e que seja possível (por exemplo, na transição da criança do Jardim de Infância para o 1º ciclo, onde é necessária adaptação), alguma sessão de esclarecimentos ou formação aos pais (1 resposta).

À esta questão, foram 3 as respostas em branco e, quanto às respostas obtidas, as mesmas fazem-me perceber que, de facto, este jardim de infância preza por conseguir estar sempre em contacto com as famílias e a transmitir todas as informações, fazer todas as partilhas do dia a dia das crianças e atender tanto às necessidades das crianças como das famílias, ultrapassando os obstáculos que possam surgir.

Com a chegada da pandemia foram várias as alterações que ocorreram nas escolas e, nesse sentido, os pais enumeraram questão que consideram positivos e negativos com a chegada da pandemia. Assim, os aspetos positivos referidos foram os seguintes:

- a)** A desinfeção constante e maior rotina de higiene (2 respostas);
- b)** A criação do grupo do Facebook (1 resposta);
- c)** Maior comunicação através de canais digitais (4 respostas);
- d)** Partilhas nos grupos privados para manter contacto e visualizar o trabalho diário (1 resposta);
- e)** Realização de reuniões por vídeo chamada (1 resposta)

Destas resposta, 3 foram deixadas em branco, sendo que no caso de dois questionários as crianças em questão ingressaram no jardim de infância já após o surgimento da pandemia e, por isso, as famílias não têm termo de comparação.

Quanto aos aspetos negativos, os referidos foram os seguintes:

- a) O uso das máscara que impossibilita não se ver as caras de quem cuida das crianças (1 resposta);
- b) Quebra no sentimento de grupo entre as crianças, pois nem todas conseguiam estar presentes nos momentos de vídeo chamada (1 resposta);
- c) Quebra no contacto direto e diário entre profissionais, crianças e famílias (2 respostas);
- d) Cessaçã das reuniões de pais individuais (1 resposta);
- e) O distanciamento (3 respostas);
- f) Privação de brincar com crianças de outras salas (1 resposta);
- g) Falta de afeto (1 resposta);
- h) O recurso a reuniões por vídeo chamada, que são menos produtivas (1 resposta);
- i) Impossibilidade de visualizar a sala (1 resposta).

Embora 4 respostas estivessem em branco, os pais que responderam conseguiram abranger vários fatores negativos derivados da pandemia, sendo que, o que mais me chamou a atenção, foi a afirmação de que o brincar ficou condicionado, pois nestas idades o brincar é o mais importante para o desenvolvimento das crianças, tal como a socialização e o contacto quer com adultos, quer com crianças, acabando por ficar estes afetados. Desafiei, ainda, os pais a sugerirem atividades para serem desenvolvidas com as crianças, quer por eles próprios, quer por mim/pela educadora, tendo em conta o tempo de pandemia, tendo sido as suas propostas as seguintes:

- a) Recurso ao computador para desenvolver atividades como o conto de histórias ou cantar músicas (1 resposta);
- b) Permitir aos pais dinamizarem atividades na sala (3 respostas);
- c) Atividades ao ar livre, atividades fora da instituição (1 resposta);
- d) Atividades com a colaboração dos pais através de casa, contribuindo para o aumento de conhecimento e tempo com as crianças (1 resposta);
- e) Realização de comemorações com todas as precauções (1 resposta);

- f) Exploração didática, como o registo fotográfico de animais no recinto exterior/visita a uma quinta (1 resposta).

Após a questão anterior, à qual recebi 4 respostas em branco, introduzi a tabela com os tipos de envolvimento família-jardim de infância de Epstein, na qual os pais teriam de classificar cada ponto de 1 (pouco importante) a 7 (muito importante):

Tabela 2 – Respostas dos pais ao primeiro questionário em jardim de infância.

	Questão	Respostas
Ajuda da Escola à Família	Permitir à família ter acesso a informação sobre saúde (exemplo: uma “formação” sobre saúde oral ou sobre gestão de emoções)	5 (3 respostas) 6 (1 resposta) 7 (7 respostas)
	Abertura para acolher as dúvidas e receios dos pais e existir a disponibilidade para dar auxílio nesse sentido	5 (4 respostas) 6 (1 resposta) 7 (6 respostas)
Comunicação Escola-Família	Partilha direta e física de atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (exemplo: exposição de atividades que os pais possam observar de perto)	2 (1 resposta) 4 (1 resposta) 5 (2 respostas) 6 (2 respostas) 7 (5 respostas)
	Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças nas diferentes atividades	4 (1 resposta) 5 (1 resposta) 6 (3 respostas) 7 (6 respostas)
	Momentos de atendimento individual aos pais sobre os filhos	5 (1 resposta) 6 (2 respostas) 7 (8 respostas)
Ajuda da Família à Escola	Cooperar na recolha de materiais para as atividades desenvolvidas em sala	2 (1 resposta) 6 (2 respostas) 7 (7 respostas)
	Participar na vida do grupo, indo desenvolver alguma atividade com o mesmo em contexto de sala/recreio	3 (1 resposta) 4 (2 respostas) 5 (1 resposta) 7 (6 respostas)

	Participação e/ou colaboração dos pais/família em saídas/visitas de estudo:	1 (1 resposta) 5 (1 resposta) 6 (2 respostas) 7 (6 respostas)
	Colaboração das famílias para enriquecer o espaço e os materiais da sala	2 (1 resposta) 5 (4 respostas) 7 (8 respostas)
Envolvimento em Atividades de Aprendizagem em Casa	Propostas de atividades feitas pelo/a educador/a, crianças ou outras famílias para serem desenvolvidas em casa (criança-família) e, posteriormente, partilhadas através de registos fotográficos/videográficos e/ou levadas para a sala para partilhar em grupo	2 (1 resposta) 4 (2 respostas) 5 (3 respostas) 7 (5 respostas)
	Trabalhos desenvolvidos em sala levados no fim do dia para casa para explorarem em conjunto (criança-família)	(1 resposta) 5 (2 resposta) 6 (1 resposta) 7 (6 respostas)
Participação na Tomada de Decisões	Propostas de atividades por parte dos pais para desenvolver em sala	2 (1 resposta) 3 (2 respostas) 5 (2 respostas) 7 (5 respostas)
	Acolher sugestões por parte das famílias relativamente a “eventos” como a festa de Natal, fim de ano, etc.	4 (1 resposta) 5 (2 respostas) 6 (2 respostas) 7 (5 respostas)
Intercâmbio com a Comunidade	Colaboração entre o Jardim de Infância e a comunidade para promover a aprendizagem das crianças (exemplo: a ida ao cabeleireiro do bairro quando as crianças quiseram fazer a zona do cabeleireiro na sala)	5 (1 resposta) 6 (2 respostas) 7 (7 respostas)

Por fim, pedi aos pais que dessem sugestões de atividades para realizar na sala e para serem os próprios a ir à sala dinamizar com o grupo, sendo que apenas duas famílias referiram

não ter interesse em ir à sala desenvolver atividades com o grupo devido ao facto de não ter disponibilidade horária para tal, tendo sido as propostas as seguintes:

Tabela 3 – Resposta dos pais ao primeiro questionário em jardim de infância.

Atividade Proposta para Desenvolver na Sala	Atividade para ir Desenvolver à Sala
Atividade de culinária (1 resposta)	Atividade de culinária (2 respostas)
Teatro de fantoches (2 respostas)	Teatro de fantoches (2 respostas)
Atividades do interesse do grupo (1 resposta)	Atividades do interesse do grupo (2 respostas)
Visitas de estudo (1 resposta)	Atividade de dança
Atividades de “saber estar (1 resposta)	Atividades sensoriomotoras (1 resposta)
Visitas de estudo (1 resposta)	Atividade de motricidade global (1 resposta)
Atividade de motricidade global (1 resposta)	Contar histórias (2 respostas)
	Picnic
	Atividades no âmbito da linguagem, consciência fonológica
	Tema da poluição: atmosférica, sonora, do mar, etc.

Para as propostas de atividades para serem desenvolvidas em sala entre as profissionais e as crianças, apenas um questionário não apresentou essa resposta. No que diz respeito às atividades para serem os pais/mães a irem à sala dinamizar, apenas um questionário veio em branco, quer na proposta de atividade, quer se a família tinha ou não interesse em tal e, num questionário, uma família demonstrou interesse em ir à sala mas sem nenhuma atividade pensada até ao momento. Foi através da análise destes questionários que consegui, sempre com o auxílio da educadora e da comunicação continua com as famílias, intervir de melhor modo, indo ao encontro dos interesses e necessidades tanto das famílias, quanto das crianças e instituição.

Realizei também uma **entrevista inicial à educadora**, seguindo também os moldes utilizados para a entrevista realizada à educadora da sala de creche (apêndice 9). Para a educadora, **a importância de uma boa relação entre a família e a escola** foca-se no trabalho conjunto, existindo diálogo aberto e relações abertas, de confiança e

honestas, atribuindo o valor 7 (muito importante), numa escala de 1 (pouco importante) a 7.

Para além disso, **a educadora considera que a relação entre a família e a escola influencia a 100% o desenvolvimento das crianças e a sua aprendizagem**, pois a criança sente mais segurança ao perceber que há uma cooperação entre ambas as partes. Foi ainda referido que se esta relação for considerada como mais afastada ou negativa, a criança acaba por ficar dividida entre partes, pois se não existir uma cooperação a criança acaba por se sentir confusa.

Após esta pequena introdução, **a educadora referiu os tipos de meios de comunicação entre a família e a escola**, os tipos de relação existentes, e como é que a mesma preza o envolvimento da mesma na vida escolar das crianças. Um ponto que a educadora sublinhou, **no que diz respeito aos obstáculos** que a mesma observa no dia a dia quanto à relação família escola, é a dificuldade quando há situações de pais separados, entre os quais a relação não é a mais comunicativa ou saudável quanto à educação da criança.

Quanto ao que diz respeito às famílias, a educadora frisou que todos os pais são bastantes preocupados com o bem estar da criança ao longo do dia, no entanto, no que diz respeito às atividades desenvolvidas, embora a educadora observe uma evolução ao longo dos anos, ainda alguns pais não demonstram interesse em saber mais, ou até mesmo em colaborar, por mais que a educadora “abra” as portas da sala, referindo que a pandemia foi um retrocesso neste sentido. Mas, em contra partida, as restrições da pandemia também suscitaram nos pais a necessidade de poder voltar a estar na sala e ver toda a envolvimento das crianças com o grupo e os materiais.

Questionei a educadora com o **que melhoraria, caso pudesse, no que diz respeito aos meios utilizados ou atividades propostas** para promover a relação família escola, ao que a mesma referiu que, de facto, o que falta atualmente são mais saídas ao exterior e visitas de estudo com a colaboração dos pais, convívios e os mesmos entrarem na sala, tendo sido estes alguns dos aspetos negativos referidos pela educadora com a chegada da pandemia. Para além destes aspetos, a educadora referiu, ainda, o facto de perceber que em casa as regras não são iguais e que não há coerência com as regras da instituição, pois quando as crianças regressaram do confinamento foi como voltar quase à estaca 0 no que diz respeito ao conhecer as regras da sala e saber estar na sala, tal como

sucedeu com as rotinas. No entanto, a educadora enumerou ainda **aspetos positivos provenientes das restrições da pandemia**, como sessões de zoom, a criação do grupo do Facebook, as partilhas dos pais, educadora e auxiliares do dia a dia com fotografias e vídeos.

Com as restrições da pandemia, **as atividades que a educadora gostaria de conseguir** propor seriam visitas de estudo com a colaboração dos pais, onde os mesmos poderiam ver as crianças a interagir noutros contextos, com os colegas e profissionais da sala e os próprios pais (seus e dos colegas), tal como os pais teriam a oportunidade de conviver uns com os outros e com os integrantes da sala em questão.

Para evitar que a relação entre família e escola fosse afetada, a educadora esforçou-se bastante e motivou os pais a manter sempre o contacto através dos meios digitais e a fazer partilhas diárias.

Para finalizar a entrevista à educadora, **pedi que a mesma, de 1 (pouco importante) a 7 (muito importante), atribuísse um valor às seguintes questões:**

- a) Cooperar (pais e jardim de infância) na recolha de materiais para as atividades desenvolvidas em sala: 7;
- b) Partilhar direta e fisicamente as atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (por exemplo: exposição dos trabalhos onde os pais possam ver diretamente): 7;
- c) Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças a realizar diferentes atividades em sala através do grupo fechado do Facebook: 7;
- d) Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças, por parte dos pais, a realizar diferentes atividades em casa através do Facebook: 7. No entanto, a educadora achou que os pais faziam mais partilhas durante o confinamento, do que após, a seu ver por motivos de vergonha ou incomodar os outros membros do grupo que já haviam regressado à sua vida normal;
- e) Trabalhos desenvolvidos em sala levados no fim do dia/semana para casa, para explorarem em conjunto (criança-família): 7;
- f) Propostas de atividades feitas por pais para desenvolver em sala: 6. A educadora referiu que, durante o confinamento, os pais lançavam e partilhavam mais

propostas de atividades, pois a educadora crê que com o regresso à escola é a mesma que deve ter essa iniciativa;

- g) Participação dos pais a dinamizar uma atividade com o grupo na sala: 6 . Tendo em conta que há uns anos era mais fácil pois, para além das restrições da pandemia, a educadora referiu que os pais não faltam ao trabalho com receio de consequências e que os seus horários são mais complicados;
- h) Participação dos pais a colaborarem/participarem em saídas/visitas de estudo: 7

4.2.2 A Integração e Participação dos Pais

Após ter analisado as respostas quer da educadora quer dos pais, comecei a tentar planear também consoante os seus interesses, surgindo então as primeiras intervenções.

a) *A Participação dos Pais na Recolha de Material*

Tal como fiz no estágio em creche, também no estágio em jardim de infância **pedi aos pais que participassem através da sua contribuição com materiais necessários** (por exemplo: fruta para realizar uma salada de fruta, materiais para enriquecer as áreas da sala, bolas para uma sessão de expressão motora), tendo sido sempre um pedido ao qual os pais aderiam com bastante facilidade e assiduidade.

“No início desta semana fiz uma publicação no grupo de Facebook com os pais a explicar que a nossa sala precisava de uma remodelação de materiais e pedi a sua colaboração para tal (...) e a mãe do M. (3 anos) comentou logo a dizer que quando fosse buscar a criança da parte da tarde levava logo alguns materiais, o que me deixou bastante entusiasmada. Ainda no próprio dia também a mãe da I. (4 anos) falou comigo em privado através do Facebook, onde me enviou a fotografia de alguns materiais e perguntou se poderiam ser aqueles. Assim, logo no dia a seguir, e depois também ao longo da semana, foram variados os materiais que os pais disponibilizaram (...)”

(Dossiê da PES em Jardim de Infância, 2021/2022, p. 187)

No que diz respeito aos pedidos de materiais os pais sempre foram impecáveis, bastante atenciosos e sempre prontos a colaborar com o fosse necessário. Para além da

sua pontualidade com os pedidos dos materiais necessários, notei o interesse dos pais em colaborar com a instituição ao longo de todo o meu percurso naquela sala.

“Já foram inúmeros os pedidos feitos aos pais das crianças deste grupo e é incrível o quão atenciosos são a dar resposta às necessidades das crianças e da sala – quer em materiais para atividades, quer a disponibilizarem-se para irem à sala (...), quer agora nos materiais para enriquecer a sala”

(Dossiê da PES em Jardim de Infância, 2021/2022, pp. 187-188)

b) Trocas de Informação Através do Grupo do Facebook

No que diz respeito ao **grupo do Facebook**, também através do mesmo me esforcei para tentar que os pais fizessem mais partilhas do dia a dia das crianças e se sentissem mais envolvidos no dia a dia das mesmas na escola, através dos vários pedidos que fiz, das partilhas que fiz, das partilhas que estimei os pais a fazer, etc. (apêndice 10). Ao longo do tempo usei bastante este grupo para fazer partilhas do dia a dia das crianças e das atividades, desafiei os pais a vir à sala desenvolver atividades, fiz inúmeros pedidos e a verdade é que com o passar do tempo também os próprios pais começaram a partilhar mais e a comunicar mais entre eles e as adultas da sala para tirar dúvidas, pedir ajuda nalgum tema relacionado com a criança, fazer partilhas do dia a dia em casa, etc.

c) A Presença dos Pais na Sala

Um dos aspetos bastante referidos quer pela educadora, quer pelos pais, foi a falta de contacto dos pais diretamente com a sala e com o grupo de crianças e, nesse sentido, **desde o início que optei por desafiar os pais a virem à sala desenvolver atividades** com as crianças, até mesmo as atividades que eles próprios sugeriram nos questionários (como o pai da Helena, que foi à sala fazer uma pequena sessão de artes marciais no tempo da sessão de expressão motora).

“Também no que diz respeito a atividades que envolvessem as famílias ia com muito receio. Uma vez que os pais conheciam tanto o espaço como o grupo e existia muita partilha por parte da educadora do dia a dia das crianças, não pude adotar as estratégias utilizadas no estágio de Creche. Mas, uma vez que os pais podiam ir à sala desenvolver atividades, foquei-me muito nessa questão, tal como

no grupo de Facebook fiz questão de estar bastante presente e desafiar os pais a fazerem mais partilhas, e com sucesso.

Vivemos as últimas duas semanas do ano de 2021 confinados devido à existência de casos positivos na sala, e as partilhas dos pais foram incríveis – com fotografias e vídeos das crianças a brincar, a desejar as melhoras, a desejar boas festas, etc..”

(Dossiê da PES em Jardim de Infância, 2021/2022, p. 349).

Foram várias as presenças na sala: o pai da Helena a fazer uma aula de artes marciais; a mãe do Lourenço e o pai do Rodrigo a mostrarem rochas e informação relativamente ao trabalho de projeto; a mãe do Lourenço A. a fazer salame com as crianças; a mãe da Alice a fazer queques saudáveis; a mãe da Leonor a ler uma história, etc.

Inicialmente foi um pouco mais restringido, no entanto, a meio do estágio algumas restrições foram levantadas pelo governo e foi possível os pais desenvolver atividades com as crianças com mais frequência e com mais à vontade, uma vez que puderam voltar a ir levar as crianças até à sala, onde puderam observar a mesma fisicamente, a sua disposição, áreas, materiais, a decoração, a dinâmica da sala e a interação das crianças e das adultas da sala, bem como observar as atividades expostas realizadas pelas crianças, e foi notório o entusiasmo quer das crianças quer dos pais por poderem voltar à sala não só para deixar as crianças como para ver o espaço, os materiais, a relação das crianças e participar diretamente em atividades com o grupo.

Com este levantar de restrições, **comecei a propor aos pais auxiliarem as crianças no momento da marcação de presenças**, uma vez que as mesmas iam sendo marcadas à medida que as crianças iam chegando à sala, envolvendo-os assim um pouco na rotina da criança dentro da sala e permitindo-lhes fazer essa tarefa em conjunto.

“A partir desta semana as crianças começarão a marcar as presenças assim que chegam à sala. Então, uma vez que são os pais que os levam até à porta, e embora ainda não possam entrar dentro da sala, uma vez que o quadro das presenças se encontra à porta da sala as crianças marcarão a sua presença em conjunto e com o auxílio dos pais, embora que ligeiramente afastados”

(Dossiê da PES em Jardim de Infância, 2021/2022, p. 197)

Embora ao longo do estágio me fosse parecendo que estava a incluir menos os pais ou a dinamizar menos atividades que envolvessem os pais na vida escolar dos filhos como na creche, a verdade é que, quando parava para pensar, percebia que muito do trabalho que eu fiz em creche, já tinha sido feito nesta sala pela educadora, e por isso tive de seguir outros caminhos, pois a comunicação já era ótima e os pais já participavam como era possível. Ainda assim, não desisti, e estimei ainda mais os pais a participarem, a darem sempre sugestões de atividades para desenvolverem com as crianças na sala ou eu mesma/a educadora a desafiar os pais a ir desenvolver uma determinada atividade à sala.

No que diz respeito ao projeto que foi desenvolvido na sala de jardim de infância, **desde o primeiro momento que partilhamos com os pais que tinham surgido um projeto** e como surgiu, partindo dessa partilha para contar aos pais qual iria ser o primeiro passo **e pedir a sua ajuda nesse sentido**: a procura e partilha de informação e que tipo de pesquisa e informação é que cada criança iria ficar responsável por procurar em casa com as famílias. A resposta por parte dos pais foi quase imediata e foram várias as informações que nos trouxeram, inclusivamente livros e materiais para algumas atividades do projeto que eram necessários. Para além disso foi, mais uma vez, possível **contar com a participação de uma mãe e de um pai**, em diferentes momentos do projeto, para virem à sala ensinar um pouco: a mãe de uma das crianças foi à sala mostrar pedras de vulcões que foram trazidas dos açores; o outro pai em questão (professor de ciências) foi até à sala para partilhar conhecimentos com as crianças, e levou vários materiais resultantes de vulcões e das suas erupções que as crianças puderam tocar, sentir, cheirar e comparar.

No final do projeto da sala foram desenvolvidos e enviados convites aos pais para irem visitar a exposição do projeto, envolvendo-os, assim, mais ainda dentro do mesmo, onde podiam observar todo o trabalho desenvolvido ao longo das semanas, no qual também eles fizeram parte.

d) *A Perspetiva das Famílias e da Educadora Sobre a Minha Intervenção*

Nos últimos dias de estágio, tal como em creche, entreguei um questionário aos pais para saber a sua apreciação relativamente às minhas intervenções no jardim de infância (apêndice 11). Mas, ao contrário dos primeiros questionários, estes últimos foram

entregues em papel, e de facto notei que a resposta dos pais foi mais fácil e mais rápida. A estes questionários recebi o total de 17 questionários respondidos, tendo em conta que existe um par de gémeos na sala e que, nesse caso, apenas um questionário foi entregue a essa família. Comecei por perguntar aos pais se consideravam que as minhas intervenções tinham contribuído para melhorar a relação e colaboração entre a escola e a família, ao que todos os pais responderam que sim, com as seguintes justificações:

- a)** Relação de proximidade e confiança (2 respostas);
- b)** Reforço das práticas de envolvimento da família na dinâmica da sala (2 respostas);
- c)** Promoção de atividades entre a escola e a família (7 respostas);
- d)** Promoção da presença dos pais na sala (4 respostas);
- e)** Novas visões e perspetivas sobre a sala e o seu enriquecimento (1 resposta);
- f)** Interesse das crianças em contar as novidades e as novas ideias quando chegam a casa (1 resposta);
- g)** Ao chegarem a casa as crianças contavam as novidades com outro entusiasmo (1 resposta);
- h)** Existência de uma maior partilha e mais pormenorizada sobre as atividades desenvolvidas na sala, o que permite, também, dar continuidade às mesmas em casa (3 respostas);
- i)** Cuidado e atenção com as crianças e os seus interesses e intenções (1 resposta);
- j)** Cuidado em desenvolver atividades que abrangessem vários domínios (1 resposta);
- k)** A diversidade de atividades e adaptadas a cada criança (2 respostas);

A esta justificação, foram dois os questionários que me foram entregues sem resposta, no entanto, pelas respostas que obtive, foi claro para mim que os pais sentiram o meu esforço para os incluir o máximo possível em toda a vida escolar dos filhos, tentando sempre ultrapassar cada obstáculo e dando, também, importância à sua própria opinião, deixando-me com mais certezas do trabalho que desenvolvi ao longo das semanas.

Para finalizar as minhas intervenções, e tal como no estágio em creche, fiz então a última entrevista à educadora para poder, igualmente, ter o seu feedback relativamente a

toda a minha intervenção ao longo do estágio. Também à semelhança do que fiz no segundo questionário em creche, também neste pedi aos pais para atribuírem os valores de 1 (pouco interessante) a 7 (muito interessante) quanto às minhas intervenções, tendo sido as opiniões bastante divididas, ao contrário do estágio em creche onde as respostas foram quase unânimes:

Tabela 4 – Respostas dos pais aos segundos questionários.

Questão	Respostas
Patilha do dia a dia das crianças no grupo do Facebook	4 (3 respostas) 5 (4 respostas) 6 (2 respostas) 7 (8 respostas)
Desafio aos pais para irem à sala dinamizar atividades com o grupo através do grupo do Facebook	3 (1 resposta) 4 (2 respostas) 5 (5 respostas) 7 (9 respostas)
Trocas de informação entre partes através do grupo do Facebook	4 (1 resposta) 5 (4 respostas) 6 (3 respostas) 7 (9 respostas)
Pedidos aos pais através do grupo do Facebook	4 (3 respostas) 6 (5 respostas) 7 (9 respostas)
Visitas de familiares à sala para dinamizar atividades com o grupo	3 (1 resposta) 4 (2 respostas) 5 (1 respostas) 6 (3 respostas) 7 (10 respostas)
Divulgação do projeto (acessível à família e comunidade)	5 (6 respostas) 6 (1 resposta) 7 (10 respostas)
	3 (1 resposta) 4 (2 respostas)

Colaboração dos pais para recolha de materiais necessários para realizar atividades	5 (2 respostas) 6 (3 respostas) 7 (9 respostas)
Colaboração dos pais para recolha de materiais para enriquecer os espaços da sala	4 (1 resposta) 5 (4 respostas) 6 (4 respostas) 7 (8 respostas)
Conversas e trocas de informação nos momentos de acolhimento e partida das crianças	4 (2 respostas) 5 (3 respostas) 6 (2 respostas) 7 (10 respostas)
Entrega de questionários aos pais para conhecer os mesmos e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades	4 (2 respostas) 5 (5 respostas) 6 (3 respostas) 7 (7 respostas)

Relativamente às respostas dadas pelos pais a estas questões, confesso que algumas delas me fizeram reparar na existência de alguma contradição, pois pais que em perguntas anteriores revelaram querer, por exemplo, mais informações das atividades e mais partilhas do dia a dia das crianças, na questão das partilhas no grupo do Facebook acabaram por atribuir níveis baixos (4 e 5). O mesmo posso afirmar relativamente aos níveis atribuídos nas questões das trocas de informação.

Pedi, ainda, aos pais que referissem os aspetos que consideraram mais importantes relativamente às atividades que foram desenvolvidas na sala, tendo sido as respostas as seguintes, sendo que 5 respostas foram dadas em branco:

- a)** A partilha do projeto desenvolvido (2 respostas);
- b)** Os pais poderem ir à sala dinamizar atividades (4 respostas);
- c)** Participação dos pais nas atividades, mesmo que não diretamente na sala (3 respostas);
- d)** Seguir a motivação das crianças para o desenvolver das atividades e projetos (4 respostas);

- e) Abordagem de temas atuais de um modo criativo e adequado às crianças em questão (2 respostas).

Por último, pedi aos pais a sua opinião relativamente ao que poderia melhorar no funo, questão à qual recebi 7 respostas em branco e à qual as restantes respostas foram as seguintes:

- a) Continuar a investir no tipo de atividades que foram desenvolvidas (1 resposta);
- b) Mais oportunidades de saídas da instituição com base nos temas que estão a ser desenvolvidos para uma exploração mais abrangente (2 respostas);
- c) Partilhar as atividades das crianças e o dia a dia das crianças antes de as crianças irem para casa, de modo a os pais terem tempo de ver e começarem logo a estimular as crianças a contar como foi o dia (1 resposta);
- d) Não mudaria nada (1 resposta);
- e) Estabelecer uma relação ainda mais próxima com as famílias (1 resposta);
- f) Continuar a cativar as crianças (1 resposta);
- g) Partilhar mais fotografias das atividades das crianças (1 resposta);
- h) Considerar o uso de outros meios digitais para formação de grupo de pais e partilha de fotografias, vídeos e informações (1 resposta);
- i) Ainda mais atividades relacionadas com temas da atualidade (1 resposta).

Para finalizar as minhas intervenções, fiz então uma última entrevista à educadora (apêndice 12), onde comecei por questionar a mesma relativamente **se considerava que as minhas intervenções tinha sido** uma mais valia para melhorar a relação e colaboração entre família e escola, ao que a mesma afirmou que sim, referindo que as minhas intervenções foram bastante pertinentes, estabeleci laços com as famílias, estimulei nos pais a vontade de ir à sala desenvolver atividades, participar nos projetos e ajudar na recolha de materiais. Posteriormente, e seguindo o mesmo molde dos questionários entregues aos pais, **pedi à educadora que atribuisse um valor de 1 (pouco interessante) a 7 (muito interessante), relativamente às minhas intervenções**, tendo a mesma atribuído o 6 a 5 perguntas e o 7 a 5 perguntas.

A educadora considerou, ainda, que **os aspetos mais importantes nas atividades desenvolvidas** foram o modo como me relacionei com os pais, o modo como sempre tive em conta as suas opiniões e nunca me esquecer de os incluir de todos os modos possíveis na dia a dia das crianças. Para além disso, a educadora referiu, ainda, o modo como consegui envolver as crianças nas atividades e no projeto.

Para melhorar no futuro, a educadora sugeriu a existência de mais saídas ao exterior e visitas a espaços educativos, reforçando, no entanto, o facto de que com a pandemia e todas as restrições também tem sido uma logística diferente nesse sentido.

Considerações Finais

Antes de realizar este estudo, já considerava a relação família-escola como algo bastante importante para um melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que a troca de informação entre as duas partes fosse mais fácil, potenciando na criança uma maior confiança no adulto que irá tomar conta dela, tornando também a sua adaptação à escola mais fácil e rápida. Como se sabe, escola e família devem atuar em conformidade, pois são os dois contextos da vida da criança que contribuem para o seu desenvolvimento, aprendizagem e educação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

No entanto, após realizar esta investigação-ação e, de facto, fazer algo para tentar melhorar a mesma e perceber as diferenças nos vários contextos, é notório que os pais hoje em dia acham importante ter uma boa comunicação com a escola. Mas, ainda assim, sinto que ainda há um longo caminho pela frente, quer por parte dos pais no que diz respeito a perceber a importância não só da comunicação com a escola como a sua participação ativa na vida escolar das crianças, como da parte das escolas no que diz a motivar e incentivar os pais para tal.

Conseguir identificar os interesses dos pais foi algo bastante importante, e fez-me perceber que um/a profissional de educação deve sempre tentar melhorar as relações, mesmo aquelas que aparentemente já são boas, há sempre algo a acrescentar. Com este estudo consegui agir de modo investigativo através dos questionários aos pais e adequar as minhas ações com base nas respostas aos mesmos, nas observações, nas reflexões, nas entrevistas e conversas com as educadoras, etc. Tal como podemos ler em Alarcão (2001), “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6).

A principal questão que me colocava a mim mesma quando analisava os questionário era: “como é que eu posso agir para poder dar resposta aos que os pais me estão a pedir?”, e não foi fácil perceber como o poderia fazer, sendo nesse sentido as educadoras cooperantes e a minha orientadora de estágio uma grande ajuda. Para além disso, uma vez que escolhi trabalhar a temática no meu relatório final de estágio, consegui aprofundar ainda mais a mesma, analisar mais documentos do que aqueles que já tinha tido a oportunidade de analisar e consegui e analisar a fundo todos os dados que fui recolhendo ao longo dos meses.

No ano letivo anterior foi lecionada uma unidade curricular de Investigação em Educação de Infância, na qual nos foi solicitada a realização de um pequeno trabalho de investigação-ação, no qual poderíamos utilizar o tema do relatório de estágio, bem como os dados que estávamos a recolher para o mesmo, o qual foi o meu caso. E, neste momento, olhando para trás consigo ver o quão importante foi ter desenvolvido esse trabalho, pois foi como um ponto de partida que também me serviu para a elaboração do presente relatório.

Ao longo do meu relatório de estágio, para além de querer desenvolver um estudo que me permitisse não só conhecer esta vertente como perceber a mesma, como dá-la a conhecer às famílias e à própria instituição, quando assim fosse necessário. Para além disso, em determinados momentos ao longo do percurso, em várias aulas foram abordados os temas dos relatórios de estágio e o trabalho desenvolvido e, nesse sentido, acredito ter conseguido mostrar também às minhas colegas a importância desta relação e algumas estratégias que adotei, por muito breves que estes momentos tivessem sido.

Ao longo destes meses, procurei e permiti-me descobrir-me melhor enquanto pessoa e futura profissional, pois quando muitas pessoas estão envolvidas num mesmo processo, o mesmo pode tornar-se complicado, não apenas pelos procedimentos a tomar, mas também pela complicação de atenção a dar a todos os intervenientes, ouvir as suas diferentes opiniões, respeitá-las e trabalhar em cooperação com os mesmos. Para mim foi fundamental o tempo despendido em conversas com as educadoras e com as famílias e toda a observação inicial que fiz, tomando sempre nota dos aspetos mais relevantes, pois foi uma base de sustentação e arranque para todo o meu trabalho.

Em todas as minhas intervenções procurei manter a postura mais correta possível, onde para além dos objetivos deste estudo, procurei sempre promover a máxima autonomia de cada criança, respeitando o seu desenvolvimento e o seu ritmo. Para além disso acredito ter cumprido todos os objetivos a que me propus naquela que foi a primeira fase de todo este longo caminho:

- a) Consegui conhecer as relações que já existiam entre a escola e a família e estimular e melhorar a mesma através da comunicação com as famílias e da constante preocupação em saber as suas conceções e opiniões ao longo do tempo relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito de melhorar a relação entre a família e a escola. No entanto, e fazendo uma retrospectiva, sinto que poderia ter

aprofundado mais alguns pontos, ter questionado mais e tentado perceber com mais pormenor algumas conceções dos pais;

- b) Consegui conhecer os contextos e caracterizar os mesmos, tal como as crianças e as conceções das famílias e dos profissionais, o que me permitiu adequar a minha prática e melhorar as relações e comunicação já previamente existentes e encontrar as melhores estratégias para as diferentes situações. Tal como Lopes, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam, o educador deve ser capaz de adequar o planeamento consoante a avaliação que faz do grupo, bem como consoante as trocas de informações existentes com as famílias, elegendo o melhor processo para as crianças;
- c) Analisei os tipos de relação entre a família e a escola existentes e o modo como os mesmos se efetivavam e empenhei-me em melhorar os mesmos, onde foi possível identificar algumas diferenças entre as várias famílias e a relação e comunicação mantida com a escola e nos vários obstáculos que surgiram. Numa fase inicial foi algo que me deixou sem saber como contornar o assunto, no entanto, com o passar do tempo e na passagem de um estágio para o outro me facilitou no modo como lidei com estas diferenças;
- d) Intervim incluindo crianças, famílias e profissionais das salas em questão, envolvendo as famílias ao máximo no mundo escolar das crianças, bem como estimulei as famílias a envolver o seu dia a dia fora da escola no contexto escolar da criança. Para além da importância de envolver as famílias na vida escolar das crianças, é também importante incluir a restante sociedade, o que consegui fazer através de passeios até ao campo de futebol para as sessões motoras ou mesmo em atividades onde foi possível o contacto com crianças e adultas de outras salas. Tal como Mata e Pedro (2021) assumem, “destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a comunidade na realização destes objetivos, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo” (p. 11);
- e) Analisei e refleti sobre os dados que fui recolhendo ao longo de todos os meses de estágio, quer nas notas de campo e reflexões semanais, quer no presente relatório, questioneei e questioneei-me relativamente aos dados obtidos e avaliei os mesmos;

- f) Criei e estabeleci relações de confiança e segurança com as famílias das crianças, as crianças e as profissionais de cada sala, o que potenciou uma “melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (Mata & Pedro, p. 34), aliado igualmente ao sentimento de segurança de qualquer uma das partes, inclusivamente das crianças, o que me potenciou uma maior abertura para intervir, ultrapassando todos os obstáculos que surgiram ao longo do tempo de forma serena e sempre em concordância com as educadoras e com os pais.

Agora, terminados os estágios e o presente relatório, reflito sobre todos estes resultados e todas as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo, conseguindo facilmente à medida da escrita de cada ponto e até mesmo das intervenções e das intenções de cada uma das intervenções, lembrar-me da revisão de literatura que foi sendo regularmente feita, não só para obter respostas às minhas questões, como também para me direcionar por caminhos de descoberta que apenas por mim não conseguiria.

Todos os obstáculos que tanto eu, como os pais e as educadoras fomos identificando ao longo do tempo são possíveis de encontrar em vários documentos literários. No entanto, também através da análise dos obstáculos identificados ao longo do tempo consegui perceber que os mesmos vão além disso e que muitas vezes não são facilmente identificados e resolvidos por falta de formação nesse sentido e por falta de respostas que eu, felizmente, acredito ter tido ao longo do meu percurso.

Os conhecimentos que adquiri ao longo de todo este tempo, quer a nível prático, quer a nível teórico, permitiram-me perceber ainda mais a importância da existência de uma boa relação e comunicação entre a família e a escola, sendo primordial conhecer sempre o contexto das crianças e das famílias, as suas convicções e interesses, de modo a adequar cada estratégia e solução a cada cenário, de modo a permitir a cada parte desenvolver sentimentos de confiança e segurança em relação à escola, permitindo o desenvolver de uma relação aberta e de entreajuda. No entanto, é importante não forçar esta comunicação e esta relação, e dar às famílias o seu tempo e respeitar o seu ritmo no que diz respeito ao ganho de confiança com a escola, para que não surja um efeito contrário onde a família se sinta obrigada a estar envolvida no dia a dia escolar da criança.

A verdade é que, como já foi referido anteriormente neste relatório, para ser uma boa educadora-investigadora é necessário conhecer bem o processo, todas as suas etapas e metodologias, possibilitando-me fazer questões e resolver as mesmas, acompanhando,

ao mesmo tempo, as alterações e evolução inerentes à passagem dos anos. Tal como Alarcão (2001), afirma:

“Na mesma linha de pensamento, Stenhouse comenta: “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”. E continua: “Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente”. Afirma ainda: “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo” (p. 4).

Deste modo, foram inúmeras as minhas aprendizagens com todo este processo pois, para além de todo o conhecimento adquirido relativamente à temática em questão (importância da relação entre a família e a escola, como a mesma evoluiu ao longo dos anos, aspetos que podem dificultar a mesma e como os ultrapassar), aprendi, ainda, a ser educadora-investigadora, a questionar-me a mim e aos outros, a refletir e querer melhorar cada vez mais. Aprendi a ser flexível e percebi que as estratégias a utilizar devem utilizadas e flexíveis tendo em conta cada um dos contextos em causa, sendo também, por isso, importante conhecer os intervenientes anteriormente e analisar cada situação como sendo única. Aprendi a ouvir, aprendi a cooperar ainda mais e aprendi a fazer-me ouvir. É depois de toda esta reflexão que nos é possível intervir adequadamente, indo ao encontro daquilo que queremos melhorar ou estimular e nunca esquecendo as necessidades e interesses de todos os intervenientes.

Quase a concluir esta fase da minha vida, a mais difícil, mas também aquela de que tanto me orgulho, reforço a importância de, sem dúvida, pais e famílias serem parceiros, colaborarem mutuamente para facilitar a integração, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, importa, também, referir aqueles que foram os aspetos que considere mais difíceis.

No estágio que realizei em creche, sentia receio por todas as restrições que a pandemia causou e senti medo de não conseguir intervir como gostaria para estimular e melhorar a relação entre a família e a escola, tendo sido a relação com as famílias outra dificuldade sentida por mim. Não por falta de vontade por parte das famílias, mas porque

não pude ter acesso à aplicação utilizada pela instituição para trocar informações com os pais. Para além disso, e tal como em jardim de infância num momento inicial, os pais não podiam entrar na instituição e era uma das adultas a ir buscar a criança à entrada, o que não permitia que todos os dias eu visse determinados pais (excluindo os pais que iam levar ou buscar as crianças mais cedo ou mais tarde).

Outra dificuldade que senti foi relativamente aos questionários, não só na sua elaboração como no atraso de respostas por parte dos pais, pois também atrasava a minha análise e aplicação de estratégias consoante as respostas analisadas. Em jardim de infância, a minha dificuldade inicial foi conseguir envolver os pais na vida das crianças, pois tudo o que eu desenvolvi em creche já era praticado pela educadora em jardim de infância, e acabei por ficar um pouco reticente relativamente a esse ponto. No entanto, em conversas com a educadora e com as respostas dos questionários, rapidamente segui outros caminhos que me permitiram desbloquear um bocadinho e consegui estimular ainda mais a comunicação entre a família e a escola.

Assim, levo como uma aprendizagem todos os erros cometidos e todos os pontos a melhorar enquanto futura profissional, com o enfoque de, antes de intervir, conhecer sempre os intervenientes e os contextos, analisando cada um e indo ao encontro das suas necessidades e interesses.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. Carta de Princípios para uma Ética Profissional. APEI
- Barroso J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Instituto de Inovação Educacional
- Bento, A. V., Mendes, G. R. & Pacheco, D. (2017). La importancia de la colaboración entre la escuela y la familia: un estudio cualitativo. *San Gregorio*, (16), 95-104.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bhering, E. & Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Brofenbrenner: implicações para as pesquisas na área da educação infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 191-216.
- Cardona, M., J.; Piscalho, I.; Uva, M.; Luís, T. & Tavares, T., C. (2013). Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância
- Carvalho, M. (2006). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países: síntese do artigo científico.
- Comelli dos Santos, M. & Boing, E. (2018). Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei, *Nova Perspectiva Sistêmica*, (61), 100-119.
- Cutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M^a. J.; Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21- 32.
- Escarduça, C. (2020/2021). Dossiê de prática de ensino supervisionada em creche.
- Escarduça, C. (2021/2022). Dossiê da prática de ensino supervisionada em creche.
- Folque, M. A. (2016). Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna.
- Fonseca, K., H., O. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia* (6^a ed.). Polity Press.

- Gonçalves, C. (s.d.). Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação.
- Hill, M., M.; Hill, A. (1998). A construção de um questionário. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf
- ISS, 2005.
- Lopes da Silva, I.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. (Ministério da Educação.).
- Loureiro, M., A. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? Portal dos psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>
- Mantovani, S.; Terzi, N. (1998). A inserção. In A. Bondioli & S. Mantovani (Eds.), Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva (pp. 173-184). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mata, L.; Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância. (M. d. Educação/DGE).
- Martins, A. F. & Gil, H. (2015, novembro, 25-27). O jardim-de-infância e a família: uma relação mediada pela utilização de um blogue. XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa, pp. 1-6. Setúbal, Portugal. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3144/1/ATASdoSIIE15o%20Jardim%20de%20infancia.pdf>
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Brofenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (1), 63-77.
- Martins, S., S., B., N. (2014). *Envolvimento escolar parental na perspetiva de pais de adolescentes – um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto Editora, pp. 76-105.
- Melo, M. (2020). Desenvolvimento humano em contexto. Modelo bioecológico de Brofenbrenner (PowerPoint apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Psicologia da Educação da Criança, Universidade de Évora)
- Mesquita-Pires, C. (2016). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer*, 2(2).
- Mondin, E. M. C. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 131-138.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Patrício, J., N. (2016). Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: a vida na escola e na família. Que conexões? (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Pereira, A., I., F.; Canavarro, J., M., P.; Cardoso, M., F.; Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (42-1), pp. 91-110. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_42-1_5/677

Perez, M. C. A. (2012). Infância e escolarização: discutindo a relação família, escolas e as especificidades da infância na escola. *Praxis Educacional*, 8(12), 11-25.

Pinheiro, C., D., S. (2015) O envolvimento parental no jardim-de-infância. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, Felgueiras, Portugal).

Ramos de Carvalho, L.; Reis, A., M.; Fernandes, E.; Morais, I.; Campos, J.; Cruz, L. (2000). A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental. (Departamento Avaliação Prospetiva e Planeamento/Ministério da Educação). <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11236/1/DAPP%20Ecola-Familia.pdf>

Saraiva, L. A. & Wagner, A. (2013). A relação família escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 739-772.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família, *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (001), 53-75.

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, (2), 59-86.

Serrano, O. (2015). A participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. *Proforma*, (15), 1-4.

Silva, P. (2006). Editorial: escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares. *Interações*, 2(2), pp. 1-8. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/288>

Sousa, M. M., Sarmiento, T. (2009). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>

Tavares, C., M., M. & Nogueira, M., O. (2013). Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria, *Revista Formação@Docente*, 5 (1), 43-57. https://www.researchgate.net/publication/274608639_Relacao_Familia-Escola_Possibilidades_e_Desafios_para_a_Construcao_de_Uma_Parceria

Vieira, F., R. B. (2013). Envolvimento parental na escola e desenvolvimento sócio-emocional de crianças no 1º e 2º ciclo básico. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal). <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/1546/4/TMPS%2061.pdf>

Villas-Boas, M., A. (s.d.). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. <https://silo.tips/download/a-relaao-escola-familia-comunidade-inserida-na-problematca-da-formaao-de-profes>

Zenhas, A. (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. O papel dos pais na escola, *Ozarfaxinars*, 18.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Primeiro Questionário aos Pais de Creche



Questionário Sobre a Relação e Colaboração Família-Creche

Olá, o meu nome é Cláudia Escarduça e sou estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escola na Universidade de Évora e estou na Sala do Sul até dia 11 de junho de 2021.

O meu relatório final de estágio tem como título “A Relação e Colaboração entre as Famílias e as Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um Percurso”, o que significa que quero poder contribuir para o aprofundamento desta colaboração. Nesse sentido, queria pedir um pouco do vosso tempo para vos ouvir em relação a esta temática.

Todos os questionários são anónimos e apenas serão utilizados no âmbito da análise de dados a utilizar no relatório final de estágio.

Agradeço desde já a disponibilidade.

A estagiária,

Cláudia Escarduça

I PARTE – A Relação e Colaboração Família-Creche

1. No seu entender, qual a importância da existência de uma boa relação/comunicação e colaboração entre a família e a creche?

- 1.1** Identifique, por favor, na seguinte escala, o quão importante considera esta relação/comunicação e colaboração.

Pouco importante

Muito importante

1 2 3 4 5 6 7

2. O que é que, no seu entender, pode dificultar esta relação/comunicação e colaboração entre a família e a creche?

3. Vê na Creche Nossa Senhora da Visitação vontade e empenho por parte dos/as seus/as profissionais em promover uma boa relação/comunicação e colaboração entre a mesma e as famílias das crianças?

Sim

Não

- 3.1 Em que aspetos?

4. Se pudesse melhorar algum aspeto no que diz respeito ao tipo de meios utilizados e/ou atividades e propostas de atividades desenvolvidas para melhorar esta relação e colaboração, o que seria?

5. De que modo a relação/comunicação e colaboração entre a creche e a família foi de algum modo afetada com o chegar da pandemia? Por favor, exemplifique, especificando:

- 5.1 Quais os aspetos destas alterações que considera positivos?

- 5.2 Quais os aspetos destas alterações que considera negativos?

6. Com a pandemia e todas as restrições causadas pela mesma, que tipo de atividades propunha a um/a dos/as profissionais da Creche Nossa Senhora da Visitação para poder incluir as famílias?

7. Que importância dá a iniciativas como:

- 7.1.1 Cooperar na recolha de materiais para as atividades desenvolvidas em sala:

Pouco importante				Muito importante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 7.1.2 Partilhar direta e fisicamente as atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (por exemplo: exposição dos trabalhos onde os pais possam ver diretamente):

Pouco importante				Muito importante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 7.1.3 Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças a realizar diferentes atividades através da plataforma Child Diary:

Pouco importante				Muito importante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 7.1.4 Trabalhos desenvolvidos em sala levados no fim do dia para casa para explorarem em conjunto (criança-família):

Pouco importante				Muito importante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.1.5 Propostas de atividades feitas por pais para desenvolver em sala:

Pouco importante				Muito importante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.1.6 Propostas de atividades feitas pelo/a educador/a para serem desenvolvidas em casa (criança-família) e, posteriormente, partilhadas por registo fotográfico/videográfico e/ou levadas para a sala para serem partilhadas em grupo:

Pouco importante				Muito importante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 8.** Que iniciativas/propostas gostaria de ver serem abordadas/trabalhadas/desenvolvidas com as crianças e com o/a educador/a que envolvam a família?

II PARTE – Informações Gerais

1. Idade: _____
2. Sexo
Feminino
Masculino
3. Vive, atualmente, com o/a pai/mãe do(s)/a(s) seu(s)/a(s) filho(s)/a(s)?
Sim
Não
4. Número de filhos/as: _____
 - 3.1 Idade dos filhos/as: _____

5. Já teve outro/a filho/a a frequentar a Creche Nossa Senhora da Visitação?

Sim

Não

6. Tem, neste momento, mais do que uma criança a frequentar a Creche Nossa Senhora da Visitação?

Sim

Não

4.1.1 Se sim, considera que a experiência está a ser igual, ou observa algo diferente? Por favor, exemplifique:

Apêndice 2 – Primeira Entrevista à Educadora de Creche

Guião da Entrevista Sobre a Relação e Colaboração Família-Creche

1. No seu entender, qual a importância da existência de uma boa relação/comunicação e colaboração entre a família e a creche?
 - 1.1 Identifique, de 1 a 7, sendo o 1 considerado pouco importante e o 7 muito importante, o quão importante considera esta relação/comunicação e colaboração.
2. Na sua opinião, a existência de uma boa relação e colaboração entre família e creche pode influenciar de modo positivo o desenvolvimento das crianças?
 - 2.1 Em que aspeto/s?
3. Que tipo de relações existem entre a creche e as famílias?
4. O que é que, no seu entender, pode dificultar esta relação/comunicação e colaboração entre a família e a creche?
5. Acredita que uma relação e colaboração entre família e creche menos positiva pode influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças?
 - 5.1 Em que aspeto/s?
6. Vê, por parte dos pais, vontade e empenho em cooperar para a existência de uma boa relação/comunicação e colaboração entre os mesmos e a creche?
 - 6.1 Em que aspeto/s?
7. Se pudesse melhorar algum aspeto no que diz respeito ao tipo de meios utilizados e/ou atividades e propostas de atividades desenvolvidas para melhorar esta relação e colaboração, o que seria?
8. De que modo a relação/comunicação e colaboração entre a creche e a família foi, de algum modo, afetada com o chegar da pandemia? Por favor, exemplifique, especificando:
 - 8.1 Quais os aspetos destas alterações que considera positivos?
 - 8.2 Quais os aspetos destas alterações que considera negativos?

- 9.** Com a pandemia e todas as restrições causadas pela mesma, que tipo de atividades poderá propor que envolvam os pais/famílias?
- 10.** Qual a sua estratégia para que a relação e colaboração entre família e creche seja o menos afetada possível?
- 11.** Identifique de 1 a 7, sendo o 1 considerado pouco importante e o 7 muito importante, que importância dá a iniciativas como:
- 11.1.1** Cooperar (pais e creche) na recolha de materiais para as atividades desenvolvidas em sala.
- 11.1.2** Partilhar direta e fisicamente as atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (por exemplo: exposição dos trabalhos onde os pais possam ver diretamente).
- 11.1.3** Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças a realizar diferentes atividades em sala através da plataforma Child Diary.
- 11.1.4** Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças, por parte dos pais, a realizar diferentes atividades em casa através da plataforma Child Diary.
- 11.1.5** Trabalhos desenvolvidos em sala levados no fim do dia/semana para casa, para explorarem em conjunto (criança-família).
- 11.1.6** Propostas de atividades feitas por pais para desenvolver em sala.
- 11.1.7** Participação dos pais, atualmente de modo presencial ou online.

Apêndice 3 – Documento Partilhado com os Pais para Conhecerem os Espaços da Instituição e os Materiais da Sala



E, do outro lado da sala, a visão é esta

Agora vamos conhecer a sala mais pormenorizadamente!

Na cozinha temos vários pratos, colheres e alimentos de plástico para brincarmos. E, ainda, uma mesa e dois bancos, para nos apoiarem!

Por cima temos uma janela.

É uma área que gostamos muito, onde podemos imitar a vida diária dos adultos!



Apêndice 4 – Documento Partilhado com os Pais de Modo a Poderem Conhecer Todas as Crianças do Grupo

Queridos Pais...

Esperemos que assim consigam conhecer e reconhecer os nossos amigos!

Sabemos que com a pandemia não podem ter acesso à nossa sala e, muitas vezes, quando nos vão deixar e se cruzam com outras crianças, não sabem se são, ou não, nossos amigos...

Por isso, preparámos este miminho para vocês!

Luísa – 1 ano e 11 meses



Apêndice 5 – Exemplos de Documentos de Atividades Partilhados com os Pais

E...

Já sabemos identificar as nossas camas! Por isso, deitamo-nos sozinhos e as crianças mais velhas já se tentam tapar sozinhas!



07 de junho – Piquenique: Almoço no Quintal

Para nossa surpresa, neste dia almoçamos no quintal!
Como somos muito pequenos, a nossa educadora, auxiliares e estagiária não podem ir sozinhas connosco até ao jardim... Então a Cláudia lembrou-se de o fazer no quintal!



Apêndice 6 – Questionário Final aos Pais de Creche



Questionário Sobre as Minhas Intervenções

Caras famílias

Como sabem, o meu relatório final de estágio tem como título “A Relação e Colaboração entre as Famílias e as Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um Percurso”, o que significa que tenho procurado contribuir para o aprofundamento desta colaboração. Nesse sentido, queria voltar a pedir um pouco do vosso tempo para vos ouvir em relação a esta temática, desta vez, com base no trabalho que desenvolvi ao longo dos últimos meses.

Todos os questionários são anónimos e apenas serão utilizados no âmbito da análise de dados a utilizar no relatório final de estágio.

Agradeço desde já a disponibilidade.

A estagiária,

Cláudia Escarduça

I PARTE – A Relação e Colaboração Família-Creche

1. Considera que as minhas intervenções ao longo dos últimos meses serviram para melhorar a relação e colaboração família-escola?

Sim

Não

1.1. Em que sentido?

-
-
2. Identifique, por favor, na seguinte escala, o quão interessante considerou as diferentes intervenções feitas por mim no que diz respeito à relação e colaboração entre a família e a creche:

2.1 Exposição à entrada da instituição do cenário de Primavera desenvolvido pelas crianças:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Patilha semanal com os pais do dia-a-dia das crianças na creche:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Patilha com os pais do espaço que as crianças frequentam diariamente, permitindo-lhes conhecer o mesmo e as suas potencialidades:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 Visita dos pais do Gil para a dinamização de 3 histórias no quintal:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Colaboração dos pais para a recolha de materiais para realizar atividades:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7

2.6 Exposição da atividade desenvolvida com os materiais trazidos de casa na entrada da instituição:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Vídeo e fotografias que permitiram conhecer o grupo de crianças que frequenta a Sala do Sul:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Realização da lembrança do Dia da Família:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9 Acolhimento no quintal:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.10 Plantação de feijões levados posteriormente para casa para cuidarem em conjunto (família-criança) e partilha da evolução dos mesmos com a educadora:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.11 Convite/Desafio proposto aos pais através da plataforma Child Diary para virem dinamizar uma manhã no quintal (cumprindo todas as regras de segurança exigidas):

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Na sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes relativamente às atividades desenvolvidas?

4. Na sua opinião, o que poderia melhorar no futuro?

II PARTE – Informações Gerais

1. Idade: _____

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Vive, atualmente, com o/a pai/mãe do(s)/a(s) seu(s)/a(s) filho(s)/a(s)?

Sim

Não

4. Número de filhos/as: _____

3.1 Idade dos filhos/as: _____

5. Já teve outro/a filho/a a frequentar a Creche Nossa Senhora da Visitação?

Sim

Não

6. Tem, neste momento, mais do que uma criança a frequentar a Creche Nossa Senhora da Visitação?

Sim

Não

4.1.1 Se sim, considera que a experiência está a ser igual, ou observa algo diferente? Por favor, exemplifique:

Apêndice 7 – Última Entrevista à Educadora

Guião da Entrevista Sobre as Minhas Intervenções

1. Considera que as minhas intervenções ao longo dos últimos meses serviram para melhorar a relação e colaboração família-escola?
 - 1.1. Em que sentido?
2. Identifique, por favor, na seguinte escala, o quão interessante considerou as diferentes intervenções feitas por mim no que diz respeito à relação e colaboração entre a família e a creche:
 - 2.1 Exposição à entrada da instituição do cenário de Primavera desenvolvido pelas crianças.
 - 2.2 Patilha semanal com os pais do dia-a-dia das crianças na creche.
 - 2.3 Patilha com os pais do espaço que as crianças frequentam diariamente, permitindo-lhes conhecer o mesmo e as suas potencialidades.
 - 2.4 Visita dos pais do Gil para a dinamização de 3 histórias no quintal.
 - 2.5 Colaboração dos pais para a recolha de materiais para realizar atividades.
 - 2.6 Exposição da atividade desenvolvida com os materiais trazidos de casa na entrada da instituição.
 - 2.7 Vídeo e fotografias que permitiram conhecer o grupo de crianças que frequenta a Sala do Sul.
 - 2.8 Realização da lembrança do Dia da Família.
 - 2.9 Acolhimento no quintal.
 - 2.10 Plantação de feijões levados posteriormente para casa para cuidarem em conjunto (família-criança) e partilha da evolução dos mesmos com a educadora.
 - 2.11 Convite/Desafio proposto aos pais através da plataforma Child Diary para virem dinamizar uma manhã no quintal (cumprindo todas as regras de segurança exigidas).

Apêndice 8 – Primeiro Questionário aos Pais de Jardim de Infância



Questionário Sobre a Relação e Colaboração Família-Jardim de Infância

Olá, o meu nome é Cláudia Escarduca e sou estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escola na Universidade de Évora e vou estar na sala da educadora Vera até dia 22 de dezembro de 2021.

O meu relatório final de estágio tem como título “A Relação e Colaboração entre as Famílias e as Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um Percurso”, o que significa que quero poder contribuir para o aprofundamento desta colaboração. Nesse sentido, queria pedir um pouco do vosso tempo para vos ouvir em relação a esta temática.

Todos os questionários são anónimos e apenas serão utilizados no âmbito da análise de dados a utilizar no relatório final de estágio.

Agradeço desde já a disponibilidade.

A estagiária,

Cláudia Escarduca

I PARTE – A Relação e Colaboração Família-Creche

1. No seu entender, qual a importância da existência de uma boa relação/comunicação e colaboração entre a família e o jardim de infância?

- 1.1** Identifique, por favor, numa escala de 1 (pouco importante) a 7 (muito importante), o quão importante considera esta relação/comunicação e colaboração.
- 2.** O que é que, no seu entender, pode dificultar esta relação/comunicação e colaboração entre a família e o jardim de infância? Porquê?
- 3.** Vê no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima vontade e empenho por parte dos/as seus/as profissionais em promover uma boa relação/comunicação e colaboração entre a mesma e as famílias das crianças? (Sim/Não)
- 3.1** Em que aspetos?
- 4.** Se pudesse melhorar algum aspeto no que diz respeito ao tipo de meios utilizados para a comunicação escola-família/família-escola e/ou atividades e propostas de atividades desenvolvidas para melhorar esta relação e colaboração, o que seria?
- 5.** De que modo a relação/comunicação e colaboração entre o jardim de infância e a família foi de algum modo afetada com o chegar da pandemia? Por favor, exemplifique, especificando:
- 5.1** Quais os aspetos destas alterações que considera positivos?
- 5.2** Quais os aspetos destas alterações que considera negativos?
- 6.** Com a pandemia e todas as restrições causadas pela mesma, que tipo de atividades propõe para serem realizadas no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima de modo a envolverem família-crianças-instituição?
- 7.** Tipos de Envolvimento Família-Jardim de Infância: Numa escala de 1 (pouco importante) a 7 (muito importante) que importância dá a iniciativas como:

Ajuda da Escola à Família	Permitir à família ter acesso a informação sobre saúde (exemplo: uma “formação” sobre saúde oral ou sobre gestão de emoções): Abertura para acolher as dúvidas e receios dos pais e existir a disponibilidade para dar auxílio nesse sentido:
---------------------------	--

<p>Comunicação Escola-Família</p>	<p>Partilha direta e física de atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (exemplo: exposição de atividades que os pais possam observar de perto):</p> <p>Patilha de registos fotográficos/videográficos das crianças nas diferentes atividades:</p> <p>Momentos de atendimento individual aos pais sobre os filhos:</p>
<p>Ajuda da Família à Escola</p>	<p>Cooperar na recolha de materiais para as atividades desenvolvidas em sala:</p> <p>Participar na vida do grupo, indo desenvolver alguma atividade com o mesmo em contexto de sala/recreio:</p> <p>Participação e/ou colaboração dos pais/família em saídas/visitas de estudo:</p> <p>Colaboração das famílias para enriquecer o espaço e os materiais da sala:</p>
<p>Envolvimento em Atividades de Aprendizagem em Casa</p>	<p>Propostas de atividades feitas pelo/a educador/a, crianças ou outras famílias para serem desenvolvidas em casa (criança-família) e, posteriormente, partilhadas através de registos fotográficos/videográficos e/ou levadas para a sala para partilhar em grupo:</p> <p>Trabalhos desenvolvidos em sala levados no fim do dia para casa para explorarem em conjunto (criança-família):</p>
<p>Participação na Tomada de Decisões</p>	<p>Propostas de atividades por parte dos pais para desenvolver em sala:</p> <p>Acolher sugestões por parte das famílias relativamente a “eventos” como a festa de Natal, fim de ano, etc.:</p>
<p>Intercâmbio com a Comunidade</p>	<p>Colaboração entre o Jardim de Infância e a comunidade para promover a aprendizagem das crianças (exemplo: a ida ao cabeleireiro do bairro quando as crianças quiseram fazer a zona do cabeleireiro na sala):</p>

9. Que iniciativas/propostas ou temas gostaria de ver serem abordadas/trabalhadas/desenvolvidas com as crianças e com o/a educador/a que envolvam a família?

10. Tem interesse em vir à instituição dinamizar uma atividade/manhã/tarde (consoante os horários a conciliar) com o grupo de crianças? (Sim/Não)

10.1 Caso a resposta tenha sido não, qual o motivo?

10.2 Caso a resposta tenha sido sim, que tipo de atividade(s) poderia/gostaria de vir desenvolver com o grupo?

II PARTE – Informações Gerais

1. Idade: _____

2. Sexo

Feminino

Masculino

3. Vive, atualmente, com o/a pai/mãe do(s)/a(s) seu(s)/a(s) filho(s)/a(s)?

Sim

Não

4. Número de filhos/as: _____

3.1 Idade dos filhos/as: _____

5. Já teve outro/a filho/a a frequentar o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima?

Sim

Não

6. Tem, neste momento, mais do que uma criança a frequentar o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima?

Sim

Não

6.1.1 Se sim, considera que a experiência está a ser igual, ou observa algo diferente? Por favor, exemplifique:

Apêndice 9 – Primeira Entrevista à Educadora de Jardim de Infância


Guião da Entrevista Sobre a Relação e Colaboração Família-Jardim de Infância


1. No seu entender, qual a importância da existência de uma boa relação/comunicação e colaboração entre a família e o Jardim de Infância?
 - 1.1 Identifique, por favor, na seguinte escala, o quão importante considera esta relação/comunicação e colaboração.
2. Na sua opinião, a existência de uma boa relação e colaboração entre família e creche pode influenciar de modo positivo o desenvolvimento das crianças?
 - 2.1 Em que aspeto/s?
3. Que tipo de relações existem entre o jardim de infância e as famílias?
4. O que é que, no seu entender, pode dificultar esta relação/comunicação e colaboração entre a família e o jardim de infância?
5. Acredita que uma relação e colaboração entre família e jardim de infância menos positiva pode influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças?
 - 5.1 Em que aspeto/s?
6. Vê, por parte dos pais, vontade e empenho em cooperar para a existência de uma boa relação/comunicação e colaboração entre os mesmos e o jardim de infância?
 - 6.1 Em que aspeto/s?
7. Se pudesse melhorar algum aspeto no que diz respeito ao tipo de meios utilizados e/ou atividades e propostas de atividades desenvolvidas para melhorar esta relação e colaboração, o que seria?
8. De que modo a relação/comunicação e colaboração entre o jardim de infância e a família foi, de algum modo, afetada com o chegar da pandemia? Por favor, exemplifique, especificando:
 - 8.1 Quais os aspetos destas alterações que considera positivos?

8.2 Quais os aspetos destas alterações que considera negativos?

- 9.** Com a pandemia e todas as restrições causadas pela mesma, que tipo de atividades pode propor que envolvam os pais/famílias?
- 10.** Qual a sua estratégia para que a relação e colaboração entre família e creche seja o menos afetada possível?
- 11.** Que importância dá a iniciativas como:
- 11.1** Cooperar (pais e jardim de infância) na recolha de materiais para as atividades desenvolvidas em sala.
 - 11.2** Partilhar direta e fisicamente as atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (por exemplo: exposição dos trabalhos onde os pais possam ver diretamente).
 - 11.3** Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças a realizar diferentes atividades em sala através do grupo fechado do Facebook.
 - 11.4** Partilha de registos fotográficos/videográficos das crianças, por parte dos pais, a realizar diferentes atividades em casa através do Facebook.
 - 11.5** Trabalhos desenvolvidos em sala levados no fim do dia/semana para casa, para explorarem em conjunto (criança-família).
 - 11.6** Propostas de atividades feitas por pais para desenvolver em sala.
 - 11.7** Participação dos pais a desenvolverem uma atividade com o grupo na instituição.
 - 11.8** Participação dos pais a colaborarem/participarem em saídas/visitas de estudo.

Apêndice 10 – Partilhas e Pedidos Realizados no Grupo do Facebook



 2021/2022 sala JI 1

 **Claudia Escarduca**
18 de outubro de 2021 · 🌐


Boa tarde, pais! Espero que se encontrem todos bem.
A partir desta publicação venho pedir o seguinte para esta semana:
- Quarta feira a sessão de ginástica será com bolas a pedido do Francisco, pelo que pedia a quem puder que traga para a escola uma bola nesse dia;
- Quinta feira será feita uma salada de frutas na sala para a sobremesa do almoço, alusivo ao dia da alimentação que foi no sábado. Assim, pedia que cada pai trouxesse 1/2 frutas que os filhos gostem.


Para além disso, quero convidar todos os pais a, caso tenham interesse, sugerirem atividades que possam vir a desenvolver diretamente com o grupo em dias e horas a conciliar! Uma vez que as restrições estão a ser levantadas seria positivo para todas as partes se os pais pudessem voltar a frequentar a sala, principalmente no sentido de desenvolver atividades com o grupo! Pode ser qualquer tipo de atividade e podem ser também avós/tios/primos (ouvi dizer que há um avô que toca concertina e que há alguns pais ligados ao exercício físico 😊).

Beijinhos e obrigada pela vossa colaboração! 🥰

  15

1 comentário Vista por 41

 Gosto

 Comentar

[Todos os comentários](#)



2021/2022 sala JI 1



Sonia Santos

31 de outubro de 2021 · 🌐



Olá amiguinhos feliz halloween para todos . Nós vamos celebrar desta forma.



Apêndice 11 – Último Questionário aos Pais



Questionário Sobre as Minhas Intervenções

Caras famílias,

Como sabem, o meu relatório final de estágio tem como título “A Relação e Colaboração entre as Famílias e as Instituições de Educação de Infância: Detalhes de um Percurso”, o que significa que tenho procurado contribuir para o aprofundamento desta colaboração. Nesse sentido, queria voltar a pedir um pouco do vosso tempo para vos ouvir em relação a esta temática, desta vez, com base no trabalho que desenvolvi ao longo dos últimos meses.

Todos os questionários são anónimos e apenas serão utilizados no âmbito da análise de dados a utilizar no relatório final de estágio.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração.

A estagiária,

Cláudia Escarduca

I PARTE – A Relação e Colaboração Família-Jardim de Infância

1. Considera que as minhas intervenções ao longo dos últimos meses serviram para melhorar a relação e colaboração família-escola?

Sim

Não

1.1. Em que sentido?

2. Identifique, por favor, na seguinte escala, o quão interessante considerou as diferentes intervenções feitas por mim no que diz respeito à relação e colaboração entre a família e o jardim de infância:

2.1 Patilha com os pais no grupo do Facebook sobre o dia-a-dia das crianças no jardim de infância:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Convite/Desafio proposto aos pais através do grupo do Facebook para virem à sala dinamizar atividades:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Trocas de informação através do grupo do Facebook jardim de infância-família e família-jardim de infância (por exemplo, partilha por parte dos pais das crianças que faltaram no dia do pijama, partilha por parte do jardim de infância de informações como as do dia do pijama, etc.):

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 Utilização do grupo do Facebook para realizar pedidos aos pais:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Visita de várias mães à sala para dinamizar atividades com as crianças:

Pouco interessante				Muito interessante		
--------------------	--	--	--	--------------------	--	--

1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.6 Divulgação/exposição do projeto dos vulcões para toda a comunidade ver:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Colaboração dos pais para a recolha de materiais para realizar atividades:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Colaboração dos pais para a recolha de materiais para enriquecer o espaço da sala:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9 Conversas e trocas de informação no momento de acolhimento:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.10 Entrega de questionários aos pais para perceber também os seus interesses e adequar e planificar os dias das crianças tendo em conta os mesmos:

Pouco interessante				Muito interessante		
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Na sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes relativamente às atividades desenvolvidas?

4. Na sua opinião, o que poderia melhorar no futuro?

II PARTE – Informações Gerais

1. Idade: _____

2. Sexo

Feminino

Masculino

3. Número de filhos/as: _____

3.1 Idade dos filhos/as: _____

Apêndice 12 – Última Entrevista à Educadora

Guião da Entrevista à Educadora Sobre as Minhas Intervenções

I PARTE – A Relação e Colaboração Família-Jardim de Infância

1. Considera que as minhas intervenções ao longo dos últimos meses serviram para melhorar a relação e colaboração família-escola?

1.1. Em que sentido?

2. Identifique, por favor, na seguinte escala, o quão interessante considerou as diferentes intervenções feitas por mim no que diz respeito à relação e colaboração entre a família e o Jardim de Infância:

2.1 Patilha com os pais no grupo do Facebook sobre o dia-a-dia das crianças no jardim de infância.

2.2 Convite/Desafio proposto aos pais através do grupo do Facebook para virem à sala dinamizar atividades.

2.3 Trocas de informação através do grupo do Facebook jardim de infância-família e família-jardim de infância (por exemplo, partilha por parte dos pais das crianças que faltaram no dia do pijama, partilha por parte do jardim de infância de informações como as do dia do pijama, etc.).

2.4 Utilização do grupo do Facebook para realizar pedidos aos pais.

2.5 Visita de várias mães à sala para dinamizar atividades com as crianças.

2.6 Divulgação/exposição do projeto dos vulcões para toda a comunidade ver.

2.7 Colaboração dos pais para a recolha de materiais para realizar atividades.

2.8 Colaboração dos pais para a recolha de materiais para enriquecer o espaço da sala.

2.9 Conversas e trocas de informação no momento de acolhimento.

2.10 Entrega de questionários aos pais para perceber também os seus interesses e adequar e planificar os dias das crianças tendo em conta os mesmos.

3. Na sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes relativamente às atividades desenvolvidas?
4. Na sua opinião, o que poderia melhorar no futuro?