

---

## Perceções sobre a relação escola-família na educação de infância – um estudo na formação inicial de educadores e professores

CATARINA DELGADO

[catarina.delgado@ese.ips.pt](mailto:catarina.delgado@ese.ips.pt)

Escola Superior de Educação, CIEF – Centro de Investigação em Educação e Formação – ESE/IPS, Instituto Politécnico de Setúbal

MARIA MANUELA MATOS

[manuela.matos@aetrafaria.pt](mailto:manuela.matos@aetrafaria.pt)

Agrupamento de Escolas da Trafaria

MARIANA PINTO

[mariana.pinto@ese.ips.pt](mailto:mariana.pinto@ese.ips.pt)

Escola Superior de Educação, CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro, Instituto Politécnico de Setúbal

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as percepções de estudantes, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito ao trabalho e à relação com as famílias em contexto de educação pré-escolar. Pretende-se compreender, de que forma equacionam o envolvimento das famílias no âmbito da relação escola-família, a função do educador neste processo e as modalidades e tipos de comunicação que se estabelecem. A técnica de recolha de dados utilizada foi a recolha documental, tendo sido analisadas reflexões escritas produzidas no âmbito da Unidade Curricular Estágio I. Os resultados apontam para a valorização do estabelecimento de uma relação próxima e comunicativa entre o jardim de infância e as famílias, embora apresentem uma reflexão pouca aprofundada sobre os diversos aspetos que contribuem para a construção desta relação.

## Palavras-chave:

Relação escola-família; educação pré-escolar; formação inicial.

## Introdução

A relação escola-família na educação de infância é um dos aspetos considerados fundamentais na intervenção pedagógica do educador de infância. Advoga-se a necessidade e a importância de articular e complementar estes dois cenários educativos da vida das crianças, para uma educação cooperada que, mobilizando diferentes atores, saberes e perspetivas, beneficie todos os implicados no processo educativo: crianças, profissionais e famílias.

## Abstract

This paper aims to present and analyze the perceptions of students, of the course master's degree in Preschool Education and Elementary Teaching, regarding work and the relationship with families in the context of pre-school education. It is intended to understand, how students equate the involvement of families within the school-family relationship, the role of the educator in this process and the modalities and types of communication that are established. Document collection was the data collection technique used, being analyzed the written reflections produced in the Curricular Unit of the Internship I. The results stand out the value of establishing a close and communicative relationship between the kindergarten and the families. Although, they present a little in-depth reflection on the various aspects that contribute to the construction of this relationship.

## Key concepts:

School-family relationship; preschool education; initial teacher education.

Ao educador de infância, enquanto responsável pela construção e desenvolvimento do currículo, compete dinamizar processos de relação com as famílias que possibilitem o seu envolvimento no quotidiano e nas aprendizagens das crianças, sabendo que isso exige, para além de uma sólida formação teórica, o domínio de instrumentos e meios que facilitem e promovam uma comunicação aberta, recíproca e contínua. Aprende-se a trabalhar com as famílias, como se aprendem tantos outros domínios da profissão. A recente publicação

da brochura “Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Educação de Infância” (Mata & Pedro, 2021) sustenta a importância da formação contínua do educador de infância neste âmbito.

Neste sentido, a formação inicial de futuros educadores e professores, apresenta-se como uma primeira oportunidade para a construção (e reconstrução) de perceções e práticas sobre o trabalho e relação com as famílias, que muitos autores salientam ser um domínio difícil e não isento de constrangimentos, nomeadamente quando em presença de universos familiares que, social e culturalmente, se apresentam muito distantes daqueles que a escola propõe e valoriza (Davies, 1989; Canário, 1997, 2001; Montadon & Perrenoud, 2001; Silva, 2003, 2009; Sousa & Sarmento, 2010; Mata & Pedro, 2021)

Neste artigo propomo-nos apresentar e analisar as perceções de um grupo de estudantes acerca do trabalho e relação com as famílias, tendo por base a experiência vivida na Unidade Curricular de Estágio I, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2021-2022. A realização do Estágio implica a elaboração de um conjunto de produções académicas, enquanto “registos narrativos interpretativos e críticos

dos saberes profissionais [do educador] postos em ação” (Documento Orientador das Produções Académicas da UC Estágio I, 1.º semestre, 2021-22) que integram diferentes domínios da intervenção pedagógica, sendo um deles “O trabalho e relação com as famílias”. Pretende-se, com este artigo, compreender de que forma as estudantes, integradas num primeiro estágio da sua formação inicial, percecionam o trabalho e a relação com as famílias, equacionando a importância do seu envolvimento, a função do educador neste processo e as modalidades e tipos de comunicação que se estabelecem entre a escola e a família, para uma educação cooperada e com sucesso.

### **1. Enquadramento teórico**

A relação escola-família é entendida como uma condição fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, consideradas as suas necessidades e identidades pessoais e sociofamiliares. A Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 1989, consagra em vários artigos a importância de se fazerem cumprir os direitos das crianças e jovens, no que respeita à função da família e da educação formal e não formal enquanto fatores determinantes no

---

processo de desenvolvimento humano.

A família e a escola apresentam-se como os primeiros espaços de socialização e aprendizagem das crianças, estabelecendo entre si, necessariamente, relações de interação e complementaridade que necessitam de ser cuidados e investidos para uma abordagem holística e ecológica, que valorize todos os implicados no processo educativo. Como sublinham Sousa e Sarmento (2010, p. 147),

Nesta interacção multidimensional (...), exige-se que os pais estejam atentos e se envolvam positivamente na vida escolar dos filhos (...). À escola (...) compete incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração (...) e, através de estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamá-las à escola, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições às quais cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens.

Na educação de infância, a relação com as famílias sempre foi um traço identitário da intervenção do/a educador/a de infância que, confrontado/a com o acolhimento e o desenvolvimento de crianças muito novas (0-6 anos de idade), foi “obrigado/a” a relacionar-se com

as famílias, nomeadamente os pais, para conhecer melhor as crianças que tinha ao seu cuidado. Esta espécie de “inevitabilidade implícita” (Rocha, 2005) promove práticas de relação próximas, fundamentalmente informais, gerando processos de comunicação e envolvimento no quotidiano das instituições e espaços de vida das crianças. Refira-se a este propósito o estudo realizado em escolas portuguesas, sob a orientação de Don Davies, em 1987, que aponta para os/as educadores/as de infância como o grupo profissional que mais contactos mantém com os pais, bem como o que evidencia atitudes mais positivas em relação ao seu envolvimento na escola, em comparação com profissionais de outros níveis de ensino (Davies, 1989). No entanto, como referem Mata e Pedro (2021), a relação entre os contextos educativos e as famílias tem historicamente oscilado entre “afastamentos e aproximações”, condicionando o sucesso e insucesso de muitos projetos e iniciativas na relação escola-família. Nas últimas décadas, a partir da institucionalização da educação pré-escolar enquanto serviço público (1978), a importância da relação escola-família tem sido objeto de documentos orientadores e legislativos produzidos pelo Ministério da Educação, destacando-se, entre outros, a publicação “Jardim de Infância-Família, uma

abordagem interativa” (Ministério da Educação, 1994); a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97 de 10 de fevereiro; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, reeditadas em 2016); o Perfil de Desempenho do Educador de Infância - Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Nestas orientações é reforçado o papel de complementaridade entre a família e o jardim de infância, atribuindo-se aos/as educadores/as a iniciativa (e o dever) de promover e desafiar o envolvimento e a participação das famílias.

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidades de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (...) cabe ao educador/a criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas. (Silva, et al., 2016, p. 17)

Também a Carta de Princípios, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), destaca, no que se refere ao compromisso do educador com as famílias, a necessidade de “[r]espeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a

competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” e “[p]romover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (Moita, 2012, p. 22-23).

No entanto, apesar destes normativos, como muitos estudos têm referido (Diogo, 1998, Marques, 1993; Canário, 2001; Homem, 2002; Montadon & Perrenoud, 2001; Silva, 2003; Sarmiento, 2005, 2009, 2010), a relação com as famílias não é isenta de dificuldades e apresenta-se, tantas vezes, como uma “relação armadilhada” (Silva, 2003) que envolve para todos os implicados ambiguidades e dilemas. Destacam-se, entre outros, as relações com o poder (das famílias; dos professores, das escolas); a diversidade de conceções e perspetivas (sobre o que é educar, ensinar, participar); o papel atribuído a cada ator no contexto das instituições escolares. Acrescente-se ainda a ausência de uma cultura de participação que tem caracterizado a escola, enquanto organização que “nem sempre tem desenvolvido uma reflexão aprofundada sobre o tema” (Mata & Pedro, 2016, p. 15). Neste sentido, os/as educadores/as de infância, à semelhança de profissionais de outros níveis de ensino, experimentam desconforto e referem, tantas vezes, não saberem como agir, nomeadamente quando

em presença de famílias consideradas “problema ou difíceis de alcançar” (Davies, 1989; Marques, 1993) e que normalmente se se classificam, de forma depreciativa, como excluídas socialmente, pertencentes a grupos minoritários ou zonas carenciadas. Todas aquelas que na sua cultura e modos de vida revelam atitudes, princípios e valores diferente, e sobre os quais urge manter uma atitude inclusiva, de diálogo e envolvimento. Estes contextos são duplamente desafiantes, por exigirem práticas de inclusão social e envolvimento das famílias que sentem, também, desconforto, isolamento e dificuldade na educação dos filhos, nomeadamente quando relacionado com os conteúdos da escola (Jaeggi, et al., citados por Mata & Pedro, 2016).

A relação escola-família está longe de ter uma conjugação pacífica, apresentando-se na construção do currículo como um domínio menor da intervenção pedagógica. O educador, enquanto “intelectual do currículo” (Vasconcelos, 2014, p. 73), nem sempre dispõe de uma formação inicial que aborde e problematize a dimensão do trabalho com adultos, sendo as suas competências, neste domínio, pouco exercitadas e desenvolvidas. No entanto, este é um âmbito curricular incontornável, porque, como salienta Moss (1996, p. 49), “passou-se

da noção de guarda da criança para a do seu acolhimento, depois para o acolhimento da sua família e finalmente para o acolhimento da criança com a sua família”.

A recente edição da brochura “Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Educação de Infância” (Mata, & Pedro, 2021) sustenta a importância da formação e competência do educador de infância neste âmbito e apresenta quer fundamentos teóricos, quer sugestões práticas que apoiam a (re)conceitualização do papel da família e do educador enquanto responsáveis pela educação e aprendizagem da *mesma* criança.

Para as autoras, o envolvimento das famílias apresenta-se como uma oportunidade para reforçar os processos de equidade e justiça social que caracterizam a função da escola (no caso, do jardim de infância), aumentando o sentimento de pertença das famílias e o estabelecimento de parcerias. Neste âmbito “(...) as decisões são tomadas em colaboração, tendo em conta os objetivos comuns identificados pelos diferentes parceiros (...) pressupondo responsabilidades e respeito mútuos” (Mata & Pedro, 2021, p. 25). Este processo requer por parte do educador atitudes positivas face às famílias pelo reconhecimento e valorização das suas experiências,

necessidades e competências (Canário, 2001) que, sendo mobilizadas, contribuem para as aprendizagens das crianças, dos profissionais e das próprias famílias, apoiando a construção de um currículo partilhado e enriquecido por todos, fomentando uma cultura de aprendizagem.

Defendendo as parcerias eficazes, Mata e Pedro (2021) referem ainda a importância da sua maleabilidade e adequação aos contextos, acentuando o respeito pela diversidade – de perspetivas, estratégias, recursos – “que possam dar resposta às necessidades de cada momento e de cada um” (p. 27). Salientam também a importância da intervenção do educador no que respeita à construção de “canais de comunicação, abertos e dinâmicos que servem diferentes propósitos” (p. 27), referindo, que uma comunicação eficaz, regular e sistemática entre os profissionais e as famílias é um dos elementos considerados fundamentais para se promover processos de envolvimento e participação (Mata & Pedro, 2021).

Neste sentido, o educador, como profissional que intervém “no cruzamento de fronteiras” (Vasconcelos, 2009, p. 24) é convocado para desenvolver disposições e saberes que evidenciem e promovam o compromisso, a disponibilidade, a empatia, o desafio e a mediação no envolvimento das famílias, no respeito pela diversidade dos seus

universos sociais e culturais. Apesar das dificuldades e constrangimentos já identificados, podemos afirmar que, “quando as famílias se sentem bem vindas pela comunidade educativa e sabem qual é o seu papel, geralmente estão disponíveis e a sua participação faz a diferença” (Mata & Pedro, 2021, p. 32).

## **2. Contexto e procedimentos metodológicos**

Neste artigo analisamos dados recolhidos no âmbito da unidade curricular (UC) Estágio I, do 1.º ano, 1.º semestre, do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este é o primeiro estágio do curso e desenvolve-se em contexto de jardim de infância, perspetivando-se o “desenvolvimento de competências fundamentais à ação educativa (Ser, Saber-ser, Saber-fazer) promotoras de um comprometimento com a profissão, da construção de sentido e de referências que fundamentem a sua prática” (Programa da UC de Estágio I, 2021/22). Procura-se, também, que os/as estudantes compreendam a especificidade da intervenção pedagógica de um educador de infância no contexto da educação pré-escolar. Neste sentido, a intervenção em contexto de jardim de infância é articulada com a realização de reflexões cooperadas com

---

o/a educador/a focadas nos acontecimentos da prática e apoiadas em diferentes autores e perspetivas. Com vista a uma crescente aprendizagem teórico-prática sobre a pedagogia na educação de infância, apela-se à mobilização de exemplos concretos das crianças e dos adultos da sala.

A terceira das cinco reflexões escritas incide sobre uma das áreas fundamentais na intervenção do/a educador/a de infância – Trabalho com Adultos. Nesta área, os/as estudantes podem optar por uma das seguintes temáticas: Trabalho com as Famílias ou Trabalho em Equipa. As/os estudantes que escolhem a temáticas do trabalho com as famílias são incentivadas a enunciar e refletir sobre os processos de trabalho desenvolvidos com as famílias durante a sua intervenção, “fundamentando a sua importância para a construção de um currículo significativo e contextualizado, do ponto de vista do bem-estar e participação efetiva de crianças e adultos” (Documento Orientador das Produções Académicas da UC Estágio I, 1.º semestre, 2021-22). Esta investigação segue uma metodologia interpretativa dado que valoriza os sentidos atribuídos pelos participantes do estudo às situações vividas (Erickson, 1986). Recorreu-se à análise documental, mais concretamente à análise da terceira reflexão escrita das

estudantes que optaram pelo tema Trabalho com as famílias. Assim, os participantes deste estudo são o grupo das 11 estudantes, de entre as 24, que tomaram esta opção. Para analisar o discurso escrito das estudantes foram definidas as categorias de análise apresentadas na Tabela 1, tendo por base os vários aspetos da relação escola-família indicados por Mata e Pedro (2021). As subcategorias decorrem da identificação de aspetos específicos incluídos na descrição de cada um desses aspetos realizada por Mata e Pedro (2021).



Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise

	Categorias	Subcategorias
Papel da família	(A) Importância da família	
Papel da escola	(B) Importância do envolvimento das famílias na escola	Para as crianças
		Para a construção do currículo
		Para as famílias
		Para o/a educador/a
	(C) Função do/a educador/a no envolvimento das famílias	Ser desafiador/a e mediador/a do envolvimento
		Ser disponível (interesse, empatia, capacidade de escuta, ...)
		Respeitar a diversidade familiar e as discordâncias
(D) Comunicação escola-família	Meios/modalidades (Como?)	
	Objetivos (o quê? E para quê?)	
	Tipo	

Numa primeira fase de análise de dados foram identificados os excertos de texto das reflexões das estudantes sobre a relação escola-

família. Em seguida, foram enquadrados em cada uma das categorias anteriores, não se verificando a emergência de novas categorias decorrentes desta análise. Esta primeira análise foi debatida pelas três autoras do artigo, visando a sua validação e refinamento. Devido ao facto de no discurso das estudantes os aspetos considerados nas categorias (A) e (B) surgirem de forma interligada, optámos por organizar a análise das perceções das estudantes sobre a relação escola-família de acordo com os três vertentes de análise que estruturam a secção seguinte.

### 3. Análise das perceções das estudantes sobre a relação escola-família

Nesta secção apresentam-se as principais perceções das estudantes sobre a relação escola-família, organizadas nos seguintes pontos (1) o papel da família e a importância do seu envolvimento na escola, (2) o papel da escola e a função do/a educador/a, e (3) a comunicação escola-família, quer no que diz respeito às modalidades, quer aos tipos de comunicação que se estabelecem e às finalidades dessa comunicação.

### 3.1. O papel da família e a importância do seu envolvimento na escola

Muitas das considerações que as estudantes apresentam sobre a relação escola-família assentam, maioritariamente, quer em pressupostos teóricos que decorrem dos autores de referência, quer nas informações que foram recolhendo junto das educadoras com as quais desenvolvem o seu estágio. Expressões como “. . . a educadora cooperante, tal como eu, acredita...” (E<sub>4</sub>), “as educadoras expressam que...” (E<sub>9</sub>), ou “são vários os autores que referem que há evidências do quão importante esta cooperação é...” (E<sub>8</sub>) parecem ter como objetivo validar as considerações que vão fazendo ao longo das suas reflexões, uma vez que, eventualmente, ainda não se sentem suficientemente confiantes para assumirem as suas próprias convicções.

No que diz respeito ao papel da família, são várias as estudantes que não apresentam qualquer expressão que se enquadre nesta categoria. As que apresentam, limitam-se a referir um aspeto, normalmente em forma de citação direta “«... a família é o primeiro meio educativo da criança (Salvador, 2013)»” (E<sub>6</sub>), “«... tem o dever de participar no percurso escolar dos seus filhos (Loureiro, 2017)»” (E<sub>5</sub>) ou “«... é o

espaço educativo por excelência (Diogo, 1998)»” (E<sub>5</sub>), etc.. Quando não usam citações diretas para se referirem ao papel da família, atribuem-lhe uma função genérica: “a família é o suporte da criança, é a família que permanece com a criança desde o seu nascimento” (E<sub>10</sub>).

Passando à importância atribuída ao envolvimento das famílias na escola, as estudantes referem dois aspetos em que consideram ser mais relevante esse envolvimento: a criança e a família. Por um lado, porque uma efetiva participação das famílias na escola possibilita a “criação de laços e a construção de uma relação empática entre a família e a equipa pedagógica” (E<sub>3</sub>) e, por outro, porque tal relação resulta “[n]um maior conhecimento das características individuais da criança”, uma vez que é “partilhado com a educadora as necessidades e interesses das crianças” (E<sub>2</sub>). Desta forma, será possível criar um «clima favorável [que promova a] confiança das famílias” (E<sub>10</sub>).

Embora menos referidos, também o/a educador/a e o currículo beneficiam de um maior envolvimento das famílias na escola. No caso do/a educador/a, as estudantes que o referem mobilizam evidências da prática, apresentando exemplos de situações que ilustram aquilo que consideram ser “uma melhor prática” (E<sub>3</sub>) decorrente desse

envolvimento e que passa, entre outros aspetos “pelo conhecimento prévio do meio familiar de cada criança, de forma a [...] prevenir eventuais conflitos” (E<sub>3</sub>). Para além disso, acrescentam que esse envolvimento permite a partilha de “feitos e conquistas das crianças” (E<sub>2</sub>).

Relativamente ao currículo, parecem ter dificuldade em explicitar de que forma é que este pode beneficiar do envolvimento das famílias na escola. As referências a este aspeto são residuais e assumem formulações redundantes, do tipo “é necessário existir uma relação escola-família, esta relação é indispensável para a construção de currículos”, ou “a educadora, tal como eu, considera fundamental...” (E<sub>4</sub>), não concretizando em que aspetos nem o porquê de considerarem indispensável ou fundamental. Apenas uma estudante fez alusão a algumas atividades realizadas no contexto que, ao envolverem a família, “contribuem para a partilha de conhecimentos . . . [por exemplo], no âmbito de um projeto, um pai foi à sala realizar uma experiência” (E<sub>6</sub>).

As estudantes apresentam, ainda, algumas das suas preocupações enquanto futuras profissionais, relativamente ao papel da família e ao seu envolvimento na escola. Assumem que “estabelecer esta ligação

nem sempre é fácil, sobretudo de forma a estas duas realidades funcionem em harmonia” (E<sub>1</sub>) e manifestam alguma preocupação quando afirmam, por exemplo, “sinto que não estaria preparada” (E<sub>3</sub>), o que é natural, uma vez que, como já foi referido, estão pela primeira vez num contexto.

Há igualmente quem assuma essa preocupação, mas que considere que a experiência é um fator importante para que essa parceria se torne efetiva, como se pode ler no exemplo: “Se é um processo fácil? Pela minha experiência e observação assumo que não, mas com calma e dedicação considero que tudo se consegue” (E<sub>5</sub>).

Uma outra estudante vai para além da preocupação que sente com a sua falta de preparação e questiona os limites dessa parceria:

A relação com os pais é algo que me assusta na medida em que não sei se serei capaz de conseguir estabelecer um limite entre aquilo que os pais devem participar e aquilo que já é intromissão e questionamento relativamente à minha prática profissional (E<sub>2</sub>).

Esta ideia traduz um dos receios que muitos profissionais experimentam sendo entendida como uma desvantagem ou constrangimento, que ligado à pouca formação neste domínio, pode condicionar os processos de cooperação com as famílias.

### **3.2. O papel da escola e a função do educador no envolvimento da família**

Quando se analisam as produções escritas das estudantes relativamente a este tópico, é possível identificar que atribuem ao educador (ou à escola) diferentes papéis e funções. Desde logo, a responsabilidade de este ser desafiador e mediador do envolvimento das famílias, a que Mata e Pedro (2021) designam de “convites para o seu envolvimento” (p. 17), devendo “proporcionar momentos em que seja necessária a intervenção/ colaboração das famílias ...” (E<sub>5</sub>), quer no planeamento, quer no desenvolvimento das atividades. Desta forma, torna-se possível “criar laços e desenvolver uma relação próxima e comunicativa com os pais” (E<sub>2</sub>).

Outra das funções do educador é mostrar-se disponível. Esta função, que se manifesta na capacidade de escuta, no interesse e na empatia, é muito valorizada nas produções das estudantes, quando afirmam ser fundamental que o educador faça com que “... as famílias de sintam bem-vindas, oferecendo a sua presença, «sem pressas e com disponibilidade, tecendo redes de interação afetuosa ... (Matos, 2016)»”. A valorização deste aspeto pelas estudantes pode ficar a dever-se ao facto de elas próprias terem experienciado algumas

situações de interação com as famílias, por exemplo, no momento de acolhimento. Referem, entre outros aspetos, que “são as pequenas ações do quotidiano que nos fazem criar uma relação de afetividade com as famílias” (E<sub>5</sub>), por exemplo, “mostrar-nos disponíveis para ouvir” (E<sub>3</sub>). A título de exemplo, uma estudante relata o episódio seguinte:

Por empatia, eu percebi a preocupação daquela mãe ao deixar a sua filha doente e que a informação que me estava a passar era muito importante. Penso que a minha atitude e postura mostrou um cuidado para com ambas e isso fez com que a mãe se sentisse confortável e se fosse embora descansada, sabendo que o bem-estar da sua filha estava assegurado. Na Educação, principalmente de crianças mais pequenas, não se trata somente de transmitir-lhes aprendizagens, mas de igual modo, cuidar delas (E<sub>11</sub>).

A terceira função do educador referida pelas estudantes relaciona-se com o respeito pela diversidade familiar. Ao contrário do ponto anterior, as suas expressões voltam a emergir ou de autores de referência ou de informações recolhidas junto das educadoras, e não da observação de práticas ou da vivência de experiências com as famílias. Apresentam, por exemplo, alguns dos pressupostos elencados na Carta de Princípios para um Ética Profissional da APEI,

quando afirmam que “«as famílias devem ser respeitadas e valorizadas as suas competências educativas»” (E<sub>5</sub>), ou citações de documentos de referência, como as OCEPE (Silva et al., 2016), ao referirem que deve haver “«respeito e valorização cultural de cada criança e das suas famílias»” (E<sub>4</sub>). Tecem, ainda, outras considerações sobre qual o papel do educador, tendo por suporte a opinião da educadora, como se pode ler no exemplo apresentado em seguida:

Segundo a educadora, a equipa deve ser flexível e pronta para escutar os outros sem que as convicções de casa sejam postas em causa, para isso, o respeito é a base de tudo para uma melhor compreensão das discrepâncias (E<sub>6</sub>).

### 3.3. Comunicação escola-família

Na análise deste ponto foram considerados diferentes aspetos relacionados com a comunicação que podem ser identificados nas produções das estudantes. O primeiro diz respeito aos meios e modalidades de comunicação que são utilizados nos diferentes contextos (SMS, email, reuniões, etc.); o segundo relaciona-se com os objetivos da comunicação que se estabelece entre a escola e a família, e o terceiro e último aspeto relaciona-se com o tipo de comunicação que se estabelece.

Também neste ponto, as evidências apresentadas pelas estudantes baseiam-se nas informações recolhidas junto das educadoras e/ou nas experiências vivenciadas durante o período de estágio. O exemplo apresentado em seguida descreve a forma como se processa a comunicação num dos contextos:

são definidas algumas estratégias para promover uma aproximação com as famílias: contactos informais com as famílias nos momentos de chegada e saída das crianças, contactos formais – as reuniões de pais – três por ano e, ainda, em épocas festivas e quando da realização de projetos (E<sub>5</sub>).

A pandemia COVID19 alterou alguns dos meios e modalidades anteriormente utilizados. As reuniões, até então presenciais, deram lugar, em alguns casos, aos meios digitais como o Zoom, WhatsApp, Class Dojo, Childairy ou email e “as reuniões presenciais são individuais, mais direcionadas para uma família e criança em específico” (E<sub>4</sub>), como relata uma estudante:

Como as reuniões em grande grupo estão suspensas, tal como as visitas à escola, a educadora utiliza para além do *WhatsApp*, o email da escola e/ou a plataforma, *Inovar+* (do agrupamento), para comunicar com as famílias (E<sub>4</sub>).

Os objetivos das diferentes modalidades de comunicação são variáveis. Nas reuniões mais alargadas e formais, trata-se, por um lado, de dar informações gerais:

[para] as famílias ficarem a conhecer as finalidades da educadora antes do início do ano letivo, para conhecer as necessidades [da família] e as suas expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões ou de natureza mais específica, debaterem pontos de vista sobre o percurso das crianças e para se planearem próximos passos na sua aprendizagem (E<sub>1</sub>).

Por outro lado, possibilitam “promover a participação dos pais em diferentes projetos” (E<sub>7</sub>) e, ainda, a partilha de objetivos, de responsabilidades e de diferentes aspetos sobre a vida dos seus educandos:

[são momentos] em que existe uma partilha entre todos. Este momento é um espaço em que os pais podem conversar sobre os mais diversos temas, acabando por tirar algumas dúvidas, fazer partilhas e entretajudar-se (E<sub>8</sub>).

Os momentos informais mais individualizados têm como objetivo, por exemplo, “a partilha de informações sobre as crianças acerca de como foi passada a noite, em casa, e o dia, na escola” (E<sub>6</sub>).

Todas as estudantes avaliam como muito positiva a comunicação que se estabelece entre a escola e as famílias, quer pelo facto de ser um aspeto muito valorizado por todos os intervenientes, quer pela relação que se estabelece, promovendo um “ótimo ambiente” (E<sub>3</sub>), contribuindo para a “construção de confiança com as famílias das crianças” (E<sub>4</sub>), em que em que “as famílias participam nas decisões” (E<sub>5</sub>).

### **Considerações Finais**

Apesar de as estudantes avaliarem como muito positiva a relação que se estabelece entre a escola e as famílias, a análise apresentada na seção anterior é reveladora de uma reflexão pouca aprofundada e detalhada sobre os diversos aspetos que contribuem para a construção desta relação.

Uma das razões pode associar-se ao facto de as estudantes estarem, pela primeira vez, num contacto mais formal com os contextos de educação pré-escolar. Esta situação, conjugada com as exigências de intervenção, enquanto estagiárias, em diferentes unidades curriculares, pode justificar o facto de não terem atribuído uma maior atenção a esta temática.

Consideramos, ainda, que as medidas de combate à Covid-19, ao impossibilitarem a presença das famílias nos espaços físicos do jardim de infância, impediram, na maior parte dos contextos, que fosse possível a comunicação direta e quotidiana com as famílias. Este tipo de contacto, de natureza informal, é considerado fundamental para a compreensão do que envolve a construção de uma relação de proximidade com as famílias (Mata & Pedro, 2021).

Desta análise podemos destacar, por exemplo, que o papel da família não é, globalmente, um conteúdo de reflexão referido pelas estudantes. Esta ausência pode estar associada ao facto de este aspeto não fazer parte, explicitamente, do conjunto de tópicos que orienta a reflexão sobre a relação escola-família, no Documento Orientador das Produções Académicas, da UC Estágio I, 1.º semestre, 2021-22. Neste sentido, parece-nos fundamental alterar este documento, acrescentando tópicos de reflexão associados ao papel da família. Constata-se que a perceção e o valor atribuído ao papel das famílias junto das crianças é determinante para a construção de parcerias e processos de trabalho colaborativo entre profissionais e famílias (Mata & Pedro, 2016).

Ainda no que respeita ao conteúdo da reflexão, identificam-se dois

focos principais: i) a importância atribuída ao envolvimento das famílias na escola, quer para a criança quer para a família e ii) o papel do educador neste envolvimento, atribuindo-lhe as funções de desafiador e de mediador e salientando a sua disponibilidade como um aspeto essencial na construção dessa relação.

A valorização do papel da escola e a função do educador no envolvimento da família pode justificar-se, na nossa perspetiva, pelo facto de as estudantes terem experienciado algumas situações de interação com as famílias, por exemplo, no momento de acolhimento. Efetivamente, ao refletirem sobre estes aspetos, para além de recorrerem a autores para fundamentar a sua importância, apresentam um discurso alicerçado em exemplos nas práticas do contexto no qual realizaram a sua intervenção. Ainda assim, nem sempre mostram facilidade em explicitar de que forma é que o currículo pode beneficiar do envolvimento das famílias, parecendo não saber identificar e/ou valorizar os contributos das mesmas, enquanto fontes de conhecimento e informação (Folque, 2006), questão que mais uma vez se poderá atribuir à ausência de testemunhos da participação das famílias nos projetos e atividades desenvolvidas no contexto.

A importância do respeito pela diversidade familiar é também

salientada por algumas estudantes mas, neste caso, desenvolvem um discurso sobretudo com recurso a autores de referência ou a informações recolhidas junto das educadoras, sem exemplos concretos da sua prática. Apesar desta fragilidade, registe-se a importância do contacto, na formação inicial, com autores e perspectivas teóricas que problematizam esta questão, por se saber que ela está na origem de alguns dos constrangimentos que condicionam o estabelecimento de parcerias positivas entre profissionais e famílias. Uma parte significativa das estudantes revela receio de não estar preparada para estabelecer uma relação adequada com as famílias, justificando este receio pela complexidade que identificam na construção desta relação e pela falta de experiência que reconhecem ainda ter.

Parece, assim, fundamental contrariar a tendência de abordagem residual do tema da relação escola-família, tanto nos cursos de licenciatura como de mestrado (Tomás et al., 2015). Para além de intensificar a sua abordagem, mostra-se também fundamental proporcionar aos/as futuros/as educadores/as mais experiências de contacto com as famílias, alargando os momentos de estágio nos cursos de formação inicial de educadores/as (Sarmiento, 2005).

### Referências Bibliográficas

- Canário, R., Natália, A., & Clara, R. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Instituto de Inovação Educacional. Educa.
- Davies, D. (1989). *A Escola e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrockk (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed), pp. 119-161. MacMillan.
- Folque, A. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna, nº5 (5ª série), pp 5-12.
- Homem, L. (2002). *O Jardim de Infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. ME./DGE.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Texto Editora.
- Ministério da Educação (1994). *Jardim de Infância/Família. Uma Abordagem Interactiva*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Moita, C. (2012) *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e Professores, Um diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Celta.



- Moss, P. (1992). La ampliación de la educación durante la primera infancia. Diretrices futuras, limitaciones actuales. In *La educación infantil. Una promesa de Futuro. Documentos de um debate*. Fundación Santiliana.
- ONU (2019) Convenção sobre os Direitos da Criança. Lisboa. Comité Português da UNICEF.  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)
- Rocha, C. (2005) Relação escola-família - Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação in Stoer, S. e Silva, P. (orgs.) *Escola - Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora, pp 138-143.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), pp. 53-75. Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009) (Org.) *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, E., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. ME/DGE.  
[http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, P. (2003). *Escola-Família. Uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Afrontamento.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In CNE (org.). *Escola, Família, Comunidade*, pp.115-140. CNE.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.

<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>

- Tomás et al. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de educação de infância*, 105, pp 4-25.
- Vasconcelos, T. (2009) *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (2014) *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última lição)*. Editora mediaXXI.

### Notas biográficas:

**Catarina Delgado** é licenciada em Ensino da Matemática (1995) e doutora em Educação, na especialidade em Didática da Matemática (2014). É Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. De entre as suas áreas de interesse, destaca-se as práticas profissionais de educadores e professores no ensino da matemática. É autora de livros, de capítulos de livros e de artigos publicados em revistas especializadas na área da didática da Matemática e tem participado em vários projetos de investigação e de desenvolvimento. Atualmente, é membro da equipa do projeto de investigação *Reason - Raciocínio Matemático e Formação de Professores*, do projeto *RED – Recursos Educativos Digitais e do projeto ARTICULAR - Uma experiência de articulação curricular na formação inicial de educadores e professores do 1.º ciclo*, desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

**Maria Manuela de Sousa Matos** é Educadora de Infância (do quadro do Agrupamento de Escolas da Trafaria) com Licenciatura e Mestrado em Ciências de Educação, área da Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Com 44 anos de experiência profissional, 25 dos quais como educadora em contexto de Jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação, foi professora no curso de Promoção de Auxiliares a Educadores de Infância, da Escola Superior de Educação de Lisboa (extensão Almada, 1986-1989) e nos cursos da Licenciatura e Mestrados (em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola

Superior de Educação de Setúbal (1996-2006; 2015-2021), tendo ainda exercido funções no Núcleo de Educação Básica da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação e na APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) como diretora do Centro de Formação. É formadora acreditada no âmbito da Formação Contínua de Educadores de Infância e auxiliares de ação educativa, nas áreas do Currículo e Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância e Trabalho com Famílias e Comunidade.

**Mariana Pinto** é licenciada em Ensino de Português-Francês, Mestre em Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português e doutora em Didática e Formação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular. É professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Desenvolve a sua atividade profissional na formação inicial e contínua de educadores e professores desde 1997 e é autora de capítulos de livros e artigos publicados em revistas na área da didática da língua. Tem participado em vários projetos de investigação e de desenvolvimento, sendo atualmente membro do *LabELing* – laboratório de Educação em Línguas, e do grupo *ProTextos* – Ensino e Aprendizagem da Escrita, da Universidade de Aveiro. Integra, também, a equipa do projeto *ARTICULAR* – *Uma experiência de articulação curricular na formação inicial de educadores e professores do 1.º ciclo*, um projeto de inovação pedagógica desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.