

1
3

Intervenção,
Interação
e Infância

Interação das instituições de
Educação de Infância e famílias
no período de confinamento
devido à Covid-19

PAULA PEQUITO

ANA PINHEIRO

BRIGITE SILVA

ANA INÊS SANTOS



OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



TÍTULO:

I₃ Intervenção, Interação e Infância

AUTORAS:

Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED - Centro de Investigação e Inovação em Educação ESE-IPP
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Inês Santos

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

DESIGN GRÁFICO E PAGINAÇÃO:

Daniela Costa

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

EDITOR:

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Uma iniciativa do OFEI

LOCAL DE EDIÇÃO:

Porto

DATA:

2020

ISBN:

978-989-54506-6-4



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
CONTEXTUALIZAÇÃO	8
DESENHO METODOLÓGICO	11
ANÁLISE DE DADOS	13
Organização das dinâmicas	16
Questões pedagógicas	18
Alcance das dinâmicas implementadas	22
Feedback das famílias	22
A equipa pedagógica	24
Problemas, constrangimentos e necessidades	25
Avaliar e projetar o futuro	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
BIBLIOGRAFIA	36
ANEXO 1	40

ÍNDICE

Gráficos

Gráfico 1	13
INQUÉRITOS PREENCHIDOS (N:1163)	
Gráfico 2	13
TIPO DE INSTITUIÇÃO (N:1163)	
Gráfico 3	14
DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS (N: 1163)	
Gráfico 4	14
GÉNERO DOS INQUIRIDOS (N: 1163)	
Gráfico 5	15
GRUPOS ETÁRIOS DOS INQUIRIDOS E DOUNIVERSO REGISTADO PELA DGEEC- PORTUGAL CONTINENTAL (N: 927)	
Gráfico 6	15
ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS (N: 1146)	
Gráfico 7	15
DISTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR VALÊNCIAS (N: 1141)	
Gráfico 8	16
USO DE ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N:1163)	
Gráfico 9	16
MOTIVOS PARA A NÃO UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO (N: 44)	
Gráfico 10	17
INICIATIVA DA DINÂMICA DE INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)	
Gráfico 11	17
FREQUÊNCIA COM QUE É ESTABELECIDO A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)	
Gráfico 12	18
MEIOS UTILIZADOS PARA A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)	
Gráfico 13	19
PRINCIPAIS FINALIDADES DO USO DOS MEIOS DE INTERAÇÃO (N: 1119)	
Gráfico 14	19
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS SUBJACENTES ÀS DINÂMICAS À DISTÂNCIA (N: 1119)	
Gráfico 15	21
ASPETOS CONSIDERADOS NAS DINÂMICAS (N: 1119)	
Gráfico 16	22
PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O ALCANCE DAS DINÂMICAS IMPLEMENTADAS (N: 1163)	
Gráfico 17	23
FEEDBACK DADO PELAS FAMÍLIAS (N: 1119)	
Gráfico 18	23
DE QUE FORMA O FEEDBACK É DADO PELAS FAMÍLIAS (N: 1119)	

ÍNDICE

Gráficos

Gráfico 19	24
ASPETOS SOBRE OS QUAIS INCIDE O FEEDBACK DADO PELAS FAMÍLIAS (N: 1119)	
Gráfico 20	24
OPINIÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A INTERAÇÃO (N: 1119)	
Gráfico 21	25
ENVOLVIMENTO DE OUTROS ELEMENTOS DA INSTITUIÇÃO/EQUIPA NA INTERAÇÃO (N: 1119)	
Gráfico 22	25
ELEMENTOS DA INSTITUIÇÃO/EQUIPA ENVOLVIDOS NA INTERAÇÃO (N: 902)	
Gráfico 23	26
EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS NA INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)	
Gráfico 24	26
DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS SENTIDOS NA INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 681)	
Gráfico 25	27
AVALIAÇÃO GLOBAL PELOS EDUCADORES SOBRE AS DINÂMICAS IMPLEMENTADAS (N: 1119)	
Gráfico 26	27
TIPO DE NECESSIDADES DE APOIO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA (N:170)	
Gráfico 27	28
CONTRIBUTOS POSSÍVEIS DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO (N: 170)	

INTRODUÇÃO

O período de recolhimento, no âmbito da pandemia da Covid19, criou um contexto de isolamento social com uma influência efetiva na vida de todos. Se para todas as idades houve uma intervenção concreta e envolvimento da tutela na implementação de ações para que o ano letivo continuasse a decorrer de forma concertada e dentro da normalidade possível, nos contextos de Educação de Infância este não foi o caso e as instituições foram tomando decisões diferenciadas.

Os profissionais de Educação de Infância encontravam-se, neste período de recolhimento, em situações muito diversificadas e com intervenções a velocidades muito distintas de instituição para instituição. Partindo deste contexto, o Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, desenvolveu o I₃ – Intervenção, Interação e Infância, um estudo com uma recolha de dados feita ao longo de quatro meses, que teve como principais objetivos:

- Conhecer as interações e dinâmicas implementadas entre profissionais de Educação de Infância, famílias e crianças;
- Identificar os recursos e plataformas usados para a interação e sua função;
- Perceber as dinâmicas e atividades implementadas junto das famílias e crianças e quais as intencionalidades pedagógicas subjacentes;
- Conhecer os tipos de feedback recebidos das famílias;
- Perceber quais os profissionais das instituições envolvidos nestas dinâmicas;
- Conhecer os receios e constrangimentos sentidos pelos profissionais de Educação de Infância na interação com as famílias e crianças neste contexto;
- Identificar as necessidades de formação dos profissionais de Educação de Infância na interação com as famílias e crianças no contexto de recolhimento social.

O estudo, com um carácter quantitativo muito evidente, regista preocupações e problematiza novas possibilidades de atuação no âmbito da emergência de contextos mais adaptados e flexíveis de intervenção educativa em Educação de Infância.



CONTEXTUALIZAÇÃO

A sala de atividades do jardim de infância ficou em suspenso, o lugar da ação educativa adquiriu diferentes formatos e o computador passou a ser o “mediador” da relação entre o educador e as crianças. A pandemia COVID-19 forçou, assim, uma reorganização repentina onde todos tiveram que procurar o recolhimento social e impôs aos profissionais de educação uma nova realidade que exigiu (re)pensar as práticas educativas. Esta situação inesperada, fez com que aqueles recorressem a diferentes suportes tecnológicos para conseguir manter o contacto com as suas crianças e as famílias. Neste tempo, as crianças continuam a necessitar de contextos e interações estimulantes e, assim, foi importante garantir a todas a continuidade das suas aprendizagens.

O tempo da pandemia COVID-19 é um tempo que pode originar medos e incertezas por parte das crianças devido à mudança das suas rotinas diárias e a novos modos de interação e aprendizagem (Jiao et al, 2020, p. 265). A relação entre o educador e a criança, enquanto “(...) estrutura facilitadora das aprendizagens” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020a, p. 4), neste contexto, pode assumir um relevante papel de suporte e tranquilizador sendo importante que o educador estabeleça contacto com as famílias para articular “o apoio socioemocional das crianças, por forma a garantir a sua melhor compreensão do fenómeno

e o esclarecimento de possíveis questões...” (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2020, p. 8). A manutenção da garantia da continuidade da relação entre o educador de infância e a criança, pode permitir que haja uma percepção da normalidade, da rotina, contacto com os seus pares e apoio psicossocial (Dreeseni et al, 2020; Morris & Farrell, 2020) sendo estes aspetos importantes para o bem-estar da criança.

A relação com a família é uma condição imprescindível neste período. Assim sendo, a família é a “alavanca” que permite dar continuidade ao trabalho dos jardins de infância junto das crianças, permitindo aos profissionais de educação entrar “(...) num dia e hora marcada (...) numas tantas casas” (Melo, 2020, p. 21). De acordo com Sanz, Gonzalez & Capilla (2020), esta circunstância veio reforçar, ainda mais, a importância da relação entre a escola e a família. Na interação à distância, a família adquire uma relevância significativa neste processo, uma vez que são estes adultos que podem interagir diretamente com a criança e ajudá-la nas suas aprendizagens. Para a continuidade educativa das crianças, é relevante que as famílias possam estar “(...) em contacto com os seus estabelecimentos de ensino e professores (...)” (p. 9). Neste sentido, Dreeseni et al (2020), num estudo para a UNICEF, demonstram que em 127 paí-

ses os profissionais de educação foram incentivados a manter contato com as crianças e suas famílias. Destes países, 68% usam alguma combinação nas abordagens digitais e não digitais em resposta ao encerramento das instituições educativas (TV, rádio, materiais para levar para casa, etc.).

Esta situação de recolhimento social fez com que muitas famílias tivessem de ter um papel ainda mais constante no apoio ao processo educativo das crianças, pois estas necessitam da presença do adulto na utilização dos recursos digitais. Sendo a família um parceiro importante, é fundamental "(...) comunicar com as famílias, de modo contínuo e singular (...)" (Sarmiento & Bento, 2020, p. 4) e, esta situação, impõe o fortalecimento da comunicação e da parceria entre os profissionais de educação e as famílias para que seja possível a continuidade educativa entre os contextos (cfr. Gomes, Neves & Silva, 2017). Por conseguinte, os educadores de infância podem ajudar os pais com o desenvolvimento de propostas práticas que lhes permitam apoiar as crianças neste tempo incerto (Devercelli, 2020). Uma dessas propostas passa por manter as rotinas diárias das crianças.

O estabelecimento de uma rotina diária permite à criança antecipar os acontecimentos. Para além disto, neste período de confinamento, manter a rotina diária faz com que as crianças saibam "(...) com o que contar e adaptar-se-ão melhor" a esta nova situação (Direção Geral da Saúde, 2020, p. 8). Neste sentido, cabe à família juntamente com o educador de infância criar uma rotina que inclua "(...) momentos de aprendizagem e tempo para brincar e relaxar em segurança" (Direção-Geral de Educação, 2020).

Neste momento, as crianças não têm a oportunidade de brincar com os seus pares, contudo podem criar e partilhar as brincadeiras com os seus familiares. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020b) refere que neste tempo de pandemia, interessa que o adulto se envolva nas brincadeiras das crianças de modo a garantir a manutenção de uma rotina diária, uma vez que esta atividade da criança é marcada por "(...) ações positivas e atividades que lhe dão prazer" (p. 6). Para além disto, brincar é uma atividade natural e "(...) insubstituível no desenvolvimento da criança" (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 66).

A OCDE (2020), num conjunto de sugestões para a resposta das instituições educativas neste período, propõe que as instituições educativas definam princípios que guiem a estratégia de interação com as famílias e crianças (como,

por exemplo, a proteção da saúde das crianças e dos profissionais, garantir a aprendizagem e fornecer apoio emocional às crianças e profissionais), adaptem um sistema de comunicação, promovam um processo de aprendizagem autodirigida e contribuam para o bem estar das crianças.

Por conseguinte, os educadores de infância, na planificação das suas propostas de intervenção, procuraram criar dinâmicas que permitam promover "(...) aprendizagens intencionais, potenciadoras do desenvolvimento equilibrado da criança", sendo estas adaptadas a cada contexto familiar (Sarmiento & Bento, 2020, p. 14).

Com a interação à distância, novos desafios são colocados ao educador de infância como, por exemplo, os recursos a adotar para garantir o contacto com as crianças e as famílias, bem como a continuidade das aprendizagens. Os recursos tecnológicos por si só não se revelam como um recurso pedagógico; um computador não substitui um professor ou um educador, ou seja, o educador de infância continua a ser uma figura muito importante neste tempo de pandemia, promovendo "(...) as oportunidades para aprender durante este período" (Reimers & Schleicher, 2020, p.3). As plataformas digitais têm sido o principal recurso de mediação. Esta realidade é reforçada pelos autores Morris e Farrell (2020), constatando que em todo o mundo "(...) educators and learners have increasingly been using open-source social media and virtual conferencing during the COVID-19 pandemic (...)" (p. 33).

Na intervenção à distância, os educadores de infância podem selecionar os recursos que lhes permitem obter um feedback sobre as aprendizagens das crianças e que garantem o desenvolvimento de um processo contínuo de comunicação com as famílias (Dreeseni et al, 2020, p. 6). Morris & Farrell (2020) referem que, durante a pandemia COVID-19, os profissionais de educação têm recorrido cada vez mais a diferentes recursos, tais como SMS, Emails e a plataformas digitais (Skype, WhatsApp, Facebook, Zoom). A utilização destas plataformas deve-se ao facto de serem "(...) easily accessed on smartphones as well as computers and tablets" (Morris & Farrell, 2020, p. 34).

A utilização destes recursos tecnológicos constitui-se, para os profissionais, como uma oportunidade para desenvolver "(...) habilidades técnicas e a capacidade de usar ferramentas específicas" (Roda & Morgado, 2019, p. 56). Tudo isto é um grande desafio que o tempo da COVID-19 tem

colocado aos profissionais de educação, uma vez que estes têm de aprender a realizar o seu trabalho num contexto digital.

Na planificação das intervenções à distância, a participação ativa das crianças é uma ideia a ter presente no momento de planear uma dinâmica, atendendo à adequação dos novos formatos de comunicação à distância de modo a assegurar um diálogo respeitoso e inclusivo que dá espaço à expressão e à consideração dos pontos de vista com respeito à privacidade e os limites pessoais de cada criança (Save the Children International, 2020). Segundo Huang et al (2020) “(...) One of the keys to ensure effective online education is active learning” (p. 11). Salienta-se que, mesmo num contexto extraordinário como é a distância, a abordagem do educador pode basear-se numa “(...) pedagogia da descoberta, do problema, da interpelação, do desafio (...)” (Alves, 2020, p. 95) e desenvolver uma ação pedagógica assente numa “(...) abordagem relacional e holística” (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2020, p. 3). Tendo em consideração esta conceção, é importante referir que a Associação de Profissionais de Educação de Infância (2020) afirma que

o educador de infância, neste tempo de pandemia, tem a possibilidade de promover aprendizagens que possibilitem à “(...) criança expressar-se de múltiplas linguagens (dança, artes plásticas, música, literatura)” (p. 4).

Outra preocupação que os educadores têm em consideração é a adaptação das estratégias pedagógicas a cada criança e ao seu contexto (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020a). Assim sendo, há a defesa de que o educador de infância partilhe com a família propostas nas quais as crianças possam ser autónomas. É importante que os educadores de infância, nas suas propostas de intervenção, considerem os materiais que as crianças têm ao acesso e que facilmente podem manipular sozinhas, não sobrecarregando as famílias (Cfr. Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020c).

Neste contexto, é necessário e importante repensar a intervenção de cada profissional de educação neste momento de pandemia. As preocupações teóricas, bem como as perceções decorrentes de uma prática que conhecemos e com a qual o OFEI contacta de perto, vem atribuir pertinência a este estudo que pretende constituir-se como um instrumento de reflexão para o futuro da Educação de Infância.

DESENHO METODOLÓGICO

TIPO DE ESTUDO

O estudo possui um carácter quantitativo e pretende recolher de forma objetiva dados entre os profissionais de educação de infância durante o período de pandemia da Covid-19. Trata-se por isso de uma recolha extensiva que envolve um grande número de indivíduos inquiridos. Equacionado o contexto de recolhimento social, a emergência em conhecer a realidade concreta e a urgência de implementar um desenho metodológico exequível, optámos por recolher dados através de meios digitais.

ORGANIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS

Os processos de investigação recorrem a instrumentos de recolha para agregar dados de indivíduos. Estes processos tornam possível medir o que a pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta, não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).” (Tuckman, 2000, p. 307). Este estudo teve como principal objetivo a recolha de dados sobre as perspetivas do inquirido – Educador de Infância, bem como sobre o seu olhar enquanto profissional no contexto de recolhimento social. De Ketele e Roegiers (1999) fazem-nos referência a dois tipos de questionários:

o questionário de verificação de conhecimentos e o questionário de inquérito. O instrumento por nós utilizado, nesta investigação, insere-se no segundo tipo de questionário, referido pelos autores, já que versa sobre uma população e não sobre um indivíduo. Pretende-se assim desenvolver “(...) um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros.” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 35).

O carácter extensivo do estudo, conforme vimos atrás, implica a recolha de dados objetiva entre um público muito vasto. Por esse motivo o inquérito por questionário (consultar anexo 1) foi definido como único instrumento. No período de construção do desenho metodológico foram definidas dimensões e respetivos indicadores que orientaram a construção do instrumento eletrónico (consultar quadro 1).

Assumimos para a organização da base de dados das instituições a serem contactadas para o envio dos inquéritos, os registos existentes na Carta Social para o território do continente. No que diz respeito às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, optámos por aceder a sites dos Governos Regionais e outras listas disponibilizadas na Internet. Paralelamente, e potenciando o facto de o instrumento de recolha de dados ser em formato digital, utilizamos grupos profissionais nas

DIMENSÕES E INDICADORES DE ANÁLISE

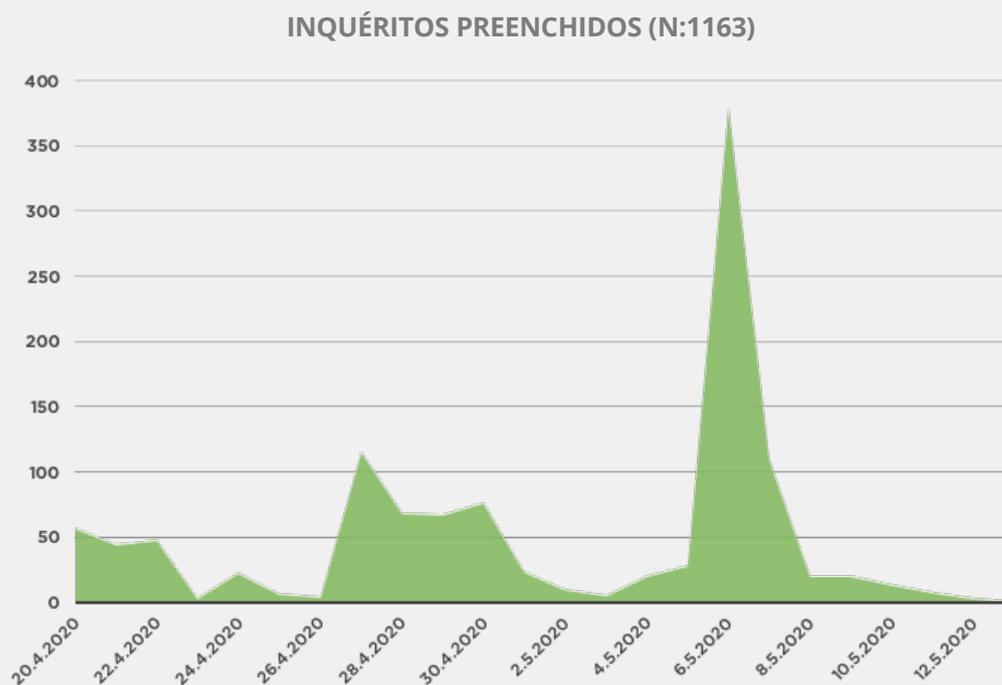
Quadro 1

Dimensões de análise	Indicadores de análise
Caraterização	Género Data de nascimento Tipo de instituição Localização da instituição Valências Número de crianças do grupo
Organização das dinâmicas	Existência de dinâmicas à distância Iniciativa das dinâmicas Frequência das dinâmicas Recursos tecnológicos utilizados
Questões pedagógicas	Finalidades e intenções pedagógicas Autonomia das crianças Papel da família Uso de materiais nas dinâmicas Relação das dinâmicas com as rotinas familiares
Alcance das iniciativas	Número de crianças abrangidas pelas atividades
Feedback pais/famílias	Existência e caraterização do feedback Recursos utilizados para a interação Aspetos sobre os quais incide o feedback
Equipa pedagógica	Existência de outros elementos envolvidos nas dinâmicas à distância Especificação dos elementos concretos envolvidos
Problemas, constrangimentos e necessidades	Existência de dificuldades ou constrangimentos sobre a interação com as crianças e famílias à distância Especificação dos constrangimentos e necessidades concretos
Avaliação/projetar o futuro	Perceção sobre as dinâmicas implementadas Apoio das escolas de formação Apoio das coordenações/direções/tutela das instituições

redes sociais para a disseminação do instrumento. Tendo consciência da dificuldade em obter informação utilizando o inquérito, definimos como estratégia, para minorar esse problema, enviar o inquérito por duas vezes, em três períodos diferentes (Pinheiro, 2004). Bravo (2001, p. 320) considera que “el único procedimiento que se considera válido para solucionar este problema es la repetición de visitas a los que no quieran contestar a la entrevista y el recordatorio o envío de nuevos cuestionarios por correo a los que no lo han devuelto, hasta conseguir reducir al mínimo los cuestionarios no cumplimentados.” A recolha decorreu ao longo de 23 dias durante o período de recolhimento social.

No período inicial da recolha, o envio do instrumento foi feito por distrito, o que proporcionou uma conseqüente recolha sistemática e com poucas oscilações em termos de quantidade. No final do período de recolha, foi feito um segundo envio a todos os distritos em simultâneo, o que provocou um pico de inquéritos preenchidos entre os dias 5 a 7 de maio (consultar gráfico 1).

Ao todo, foram enviados 4743 pedidos de preenchimento por correio eletrónico, tendo sido abertos ou vistos 12298 vezes. Houve 1259 indivíduos que abriram o inquérito enviado via email. Na totalidade foram recebidos 1163 inquéritos preenchidos.



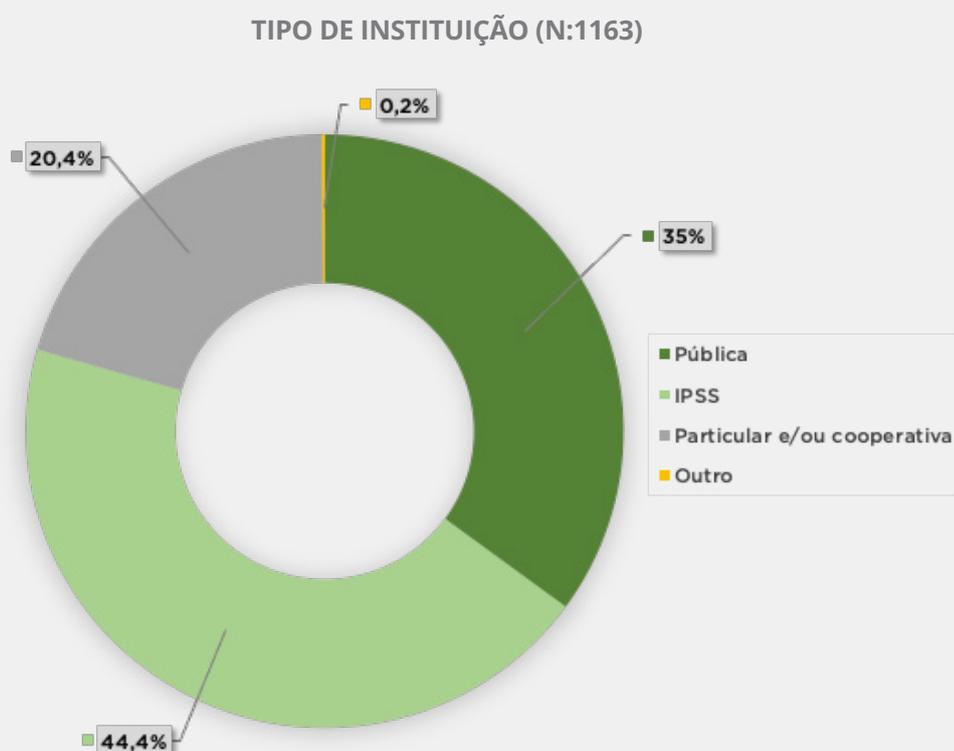
ANÁLISE DE DADOS

O grupo de inquiridos respondentes, constituído por 1163 profissionais de educação de infância, tem uma média de idades de 45 anos, sendo que a maior incidência ocorre nos grupos etários 40-49 anos, seguido do grupo 50-59 anos.

São 99% do sexo feminino. Pertencem 44,4% a instituições particulares de solidariedade social (IPSS), 35,1% a instituições públicas e 20,4% a particulares e/ou cooperativas (consultar gráfico 2).

Tendo o estudo envolvido todo o território nacional, foi possível ver representados nos dados os 18 Distritos do

Gráfico 2



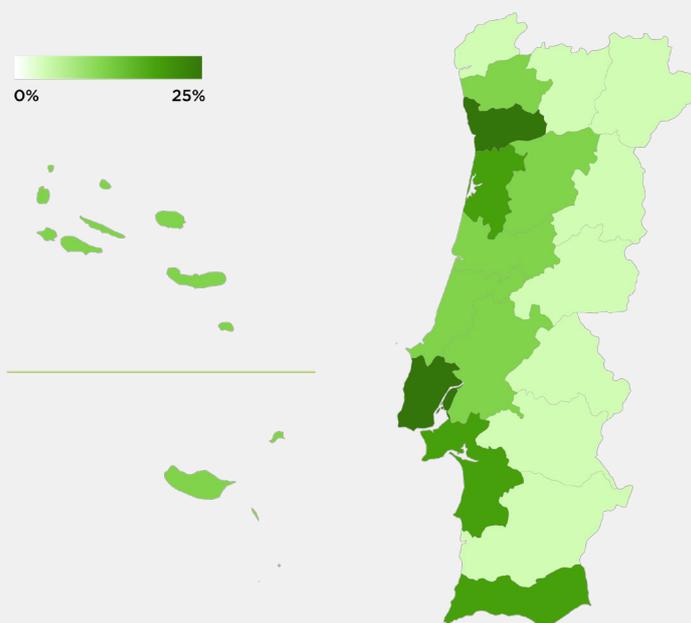
Continente e ainda as Regiões Autónomas dos Açores e Madeira. Nota-se uma incidência elevada de respondentes nos distritos do Porto e Lisboa, cuja grande densidade populacional pode ter contribuído.

O total de Educadores de Infância a trabalhar na valência de Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2017/2018 foi de 16065 profissionais (DGEEC, 2019, p. 50). Recebemos, neste estudo, 1163 inquiridos preenchidos, o que resulta numa amostra de 7,2% da realidade nacional. No contexto das re-

giões autónomas, segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2019, p. 51), o número de profissionais é de 513 nos Açores e de 750 na Madeira. A amostra recolhida representa 9,4% e 3,3% respetivamente. Sendo a taxa de feminilidade alta desde há vários anos neste contexto profissional - de 99% no ano letivo de 2017/2018 - conforme dados da DGEEC (2019, p. 52), o estudo apresenta uma amostra com um percentual equivalente (consultar gráfico 3).

Gráfico 3

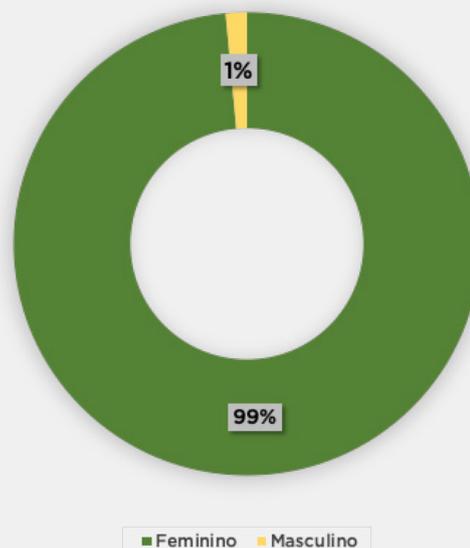
DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS (N: 1163)



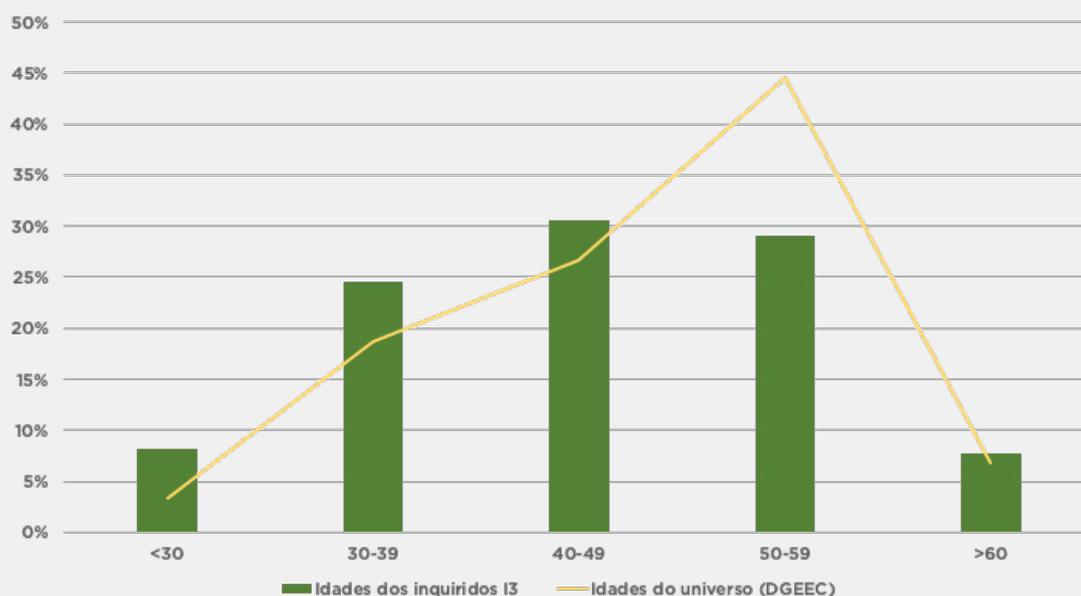
No que diz respeito às idades dos inquiridos, sendo a média 45 anos, a correspondência entre as idades dos inquiridos e o registo publicado pela DGEEC, no relatório de 2019, aponta para uma relação próxima entre a amostra desta investigação e o universo de profissionais de educação de infância. Registamos uma diferença considerável na faixa etária dos 50-59 anos (consultar gráfico 5) entre a amostra de inquiridos respondentes e o universo registado no estudo estatístico da DGEEC. Entendemos que esta discrepância se pode dever ao tipo de instrumento de recolha de dados utilizado. Sendo este construído em formato digital, requerendo uma maior literacia informática e frequência na consulta da caixa do correio eletrónico, pode ocasionar uma menor disponibilidade para o preenchimento. Interessa também registar que não será aleatório o facto de a cidade do Porto ter uma quantidade de inquiridos

Gráfico 4

GÉNERO DOS INQUIRIDOS (N: 1163)



GRUPOS ETÁRIOS DOS INQUIRIDOS E DOUNIVERSO REGISTADO PELA DGEEC- PORTUGAL CONTINENTAL (N: 927)

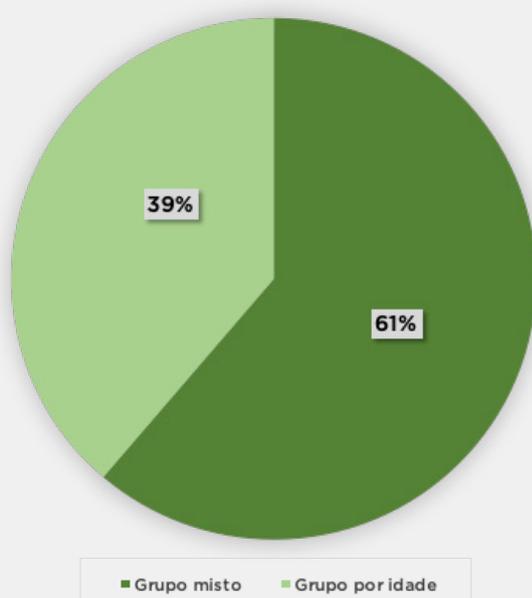


preenchidos semelhante à da cidade de Lisboa, muito embora a quantidade de instituições e profissionais possíveis respondentes seja diferente entre estas zonas urbanas. A instituição a que os investigadores pertencem é formada por Educadores de Infância e situa-se no Porto, pelo que poderá ser um aspeto que influenciou a quantidade de profissionais respondentes.

Relativamente aos grupos de crianças que os profissionais

Gráfico 6

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS (N: 1146)

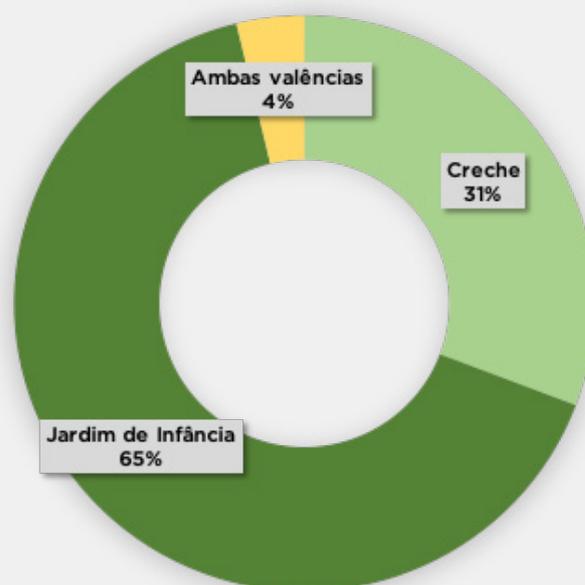


registam orientar (Consultar gráficos 6 e 7), percebemos uma grande percentagem dos grupos que incluem crianças de várias idades na mesma sala – grupos mistos. Estes são por natureza mais heterogêneos, quer sejam eles na realidade de Creche ou Jardim de Infância.

Note-se, no entanto, que a grande maioria de profissionais respondentes integra a valência de Jardim de infância. Trabalham, portanto, com crianças entre os

Gráfico 7

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR VALÊNCIAS (N: 1141)



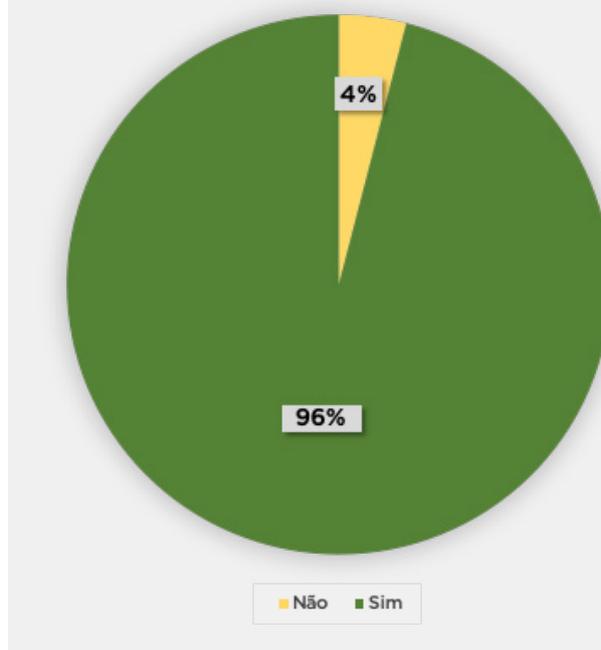
3 e os 6 anos. É reduzido o número de profissionais respondentes que trabalha com crianças nas duas valências em simultâneo – Creche (0-2 anos) e Jardim de Infância (3 aos 6 anos)

ORGANIZAÇÃO DAS DINÂMICAS

Dos profissionais inquiridos, 96% afirmou ter implementado estratégias de interação à distância com as famílias e crianças durante o período de recolhimento social, o que demonstra uma preocupação dos profissionais em procurar, por outra via, dar continuidade ao trabalho junto das crianças (consultar gráfico 8).

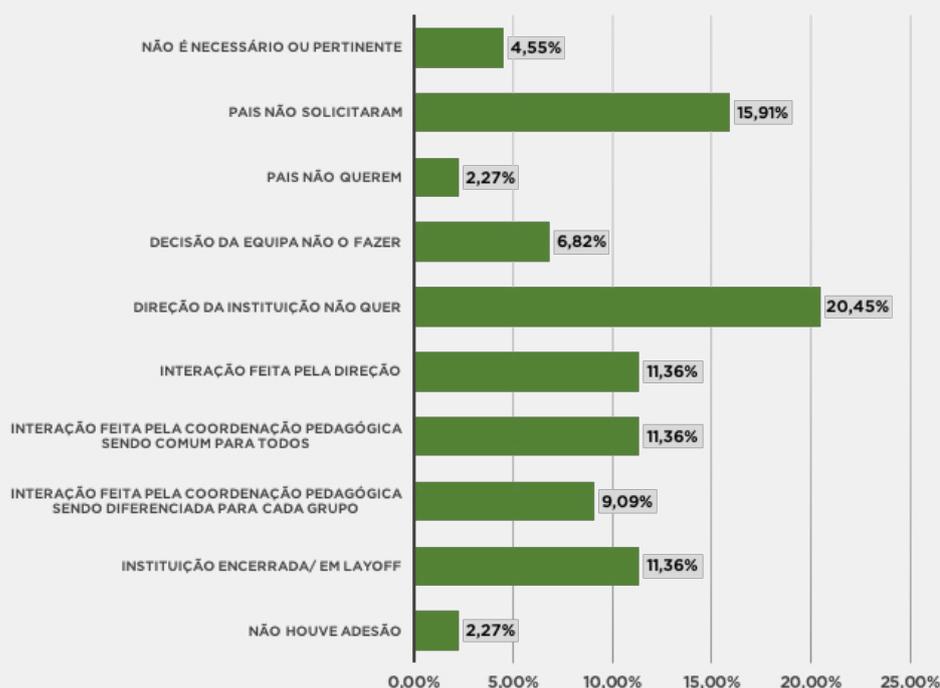
Os 4% de inquiridos que afirmaram não desenvolver estratégias de interação com crianças e família apresentaram diversas razões para tal não acontecer. Entre as razões mais apontadas, encontra-se o facto de ter sido uma determinação da direção da própria instituição (20,45%) ou da equipa pedagógica (6,82%). Por outro lado, há quem afirme que a dinâmica de interação ficou a cargo da própria direção (11,36%) ou da coordenação pedagógica (11,36%), sendo comum para todos os grupos e 9,09%, sendo diferenciada para cada grupo de crianças. Alguns profissionais apontaram o facto de os pais não solicitarem (15,91%), os pais não quererem (2,27%) ou terem iniciado a interação à distância e não terem tido adesão

USO DE ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N:1163)

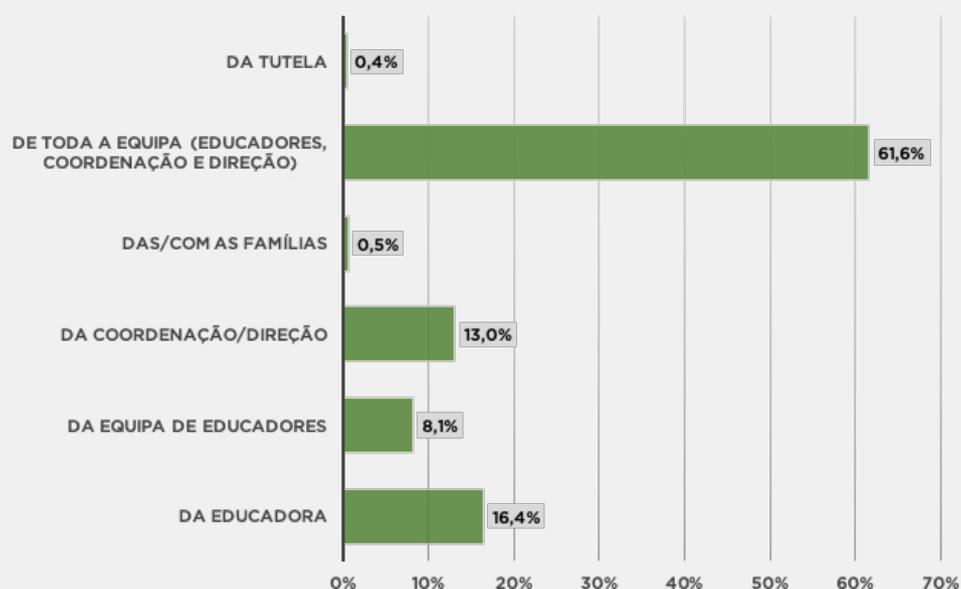


por parte das família e crianças (2,27%) (consultar gráfico 9). Notamos igualmente o registo por parte dos inquiridos da existência de realidades laborais diferentes, por exemplo, estarem em situação de layoff e/ou a sua instituição estar encerrada sem prestar serviços (11,36%). Existem, em concreto, várias situações de layoff nas quais os profissionais

MOTIVOS PARA A NÃO UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO (N: 44)



INICIATIVA DA DINÂMICA DE INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)

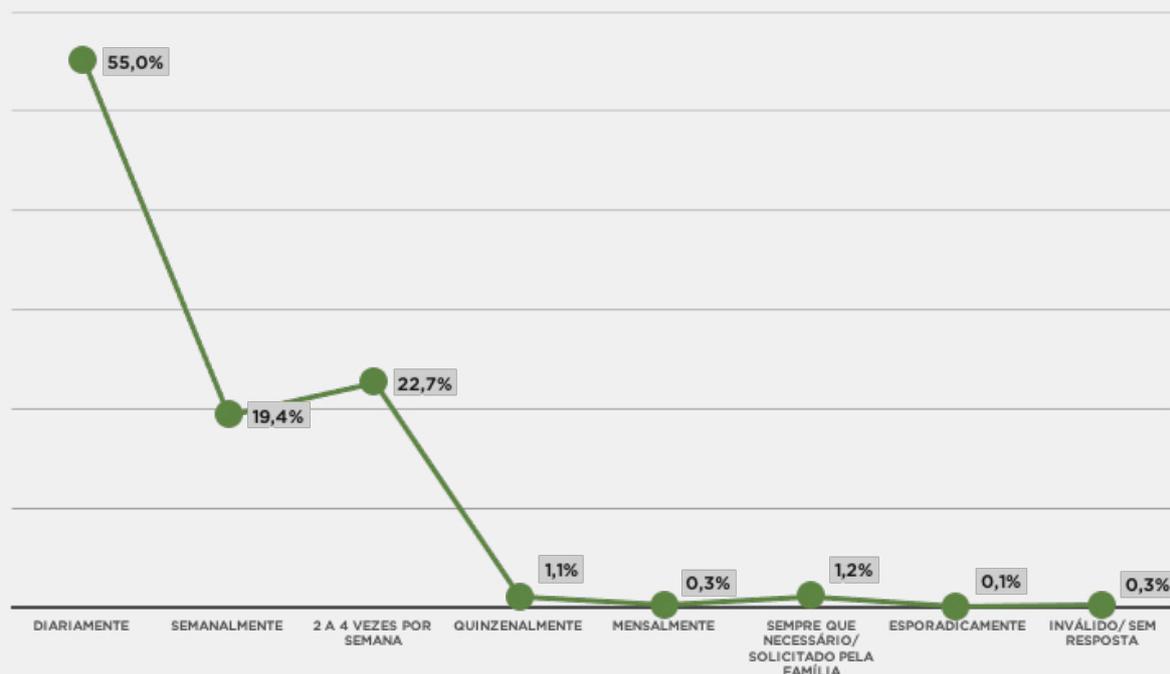


continuaram a trabalhar à distância com as famílias e crianças, por iniciativa própria ou por indicação das próprias direções. Em relação à iniciativa da dinâmica de interação com famílias e crianças, na maioria dos casos (61,6%) resultou de uma decisão conjunta de toda a equipa (educadores, coordenação e direção). Noutras situações a iniciativa adveio individualmente dos próprios educadores (16,4%), da equipa de educadores (8,1%), da coordenação e/ou da direção (13%), das famílias (0,5%) ou, segundo alguns inquiridos,

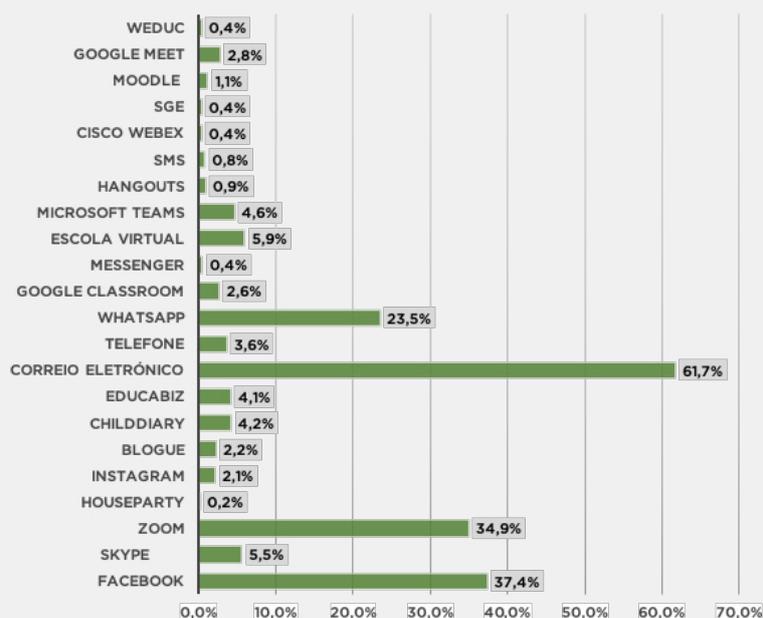
por orientações da tutela (0,4%) (consultar gráfico 10). Muitos profissionais - 55% - têm investido numa interação à distância diária com as famílias e crianças, 22,7% estabelecem a interação 2 a 4 vezes por semana e 19,4% semanalmente. Um número reduzido interage quinzenalmente (1,1%) e mensalmente (0,3%). Há quem afirme que concilia uma interação sistemática (diária, semanal ou quinzenal) com uma interação advinda de alguma necessidade específica ou quando solicitado pelas famílias (consultar gráfico 11).

Gráfico 11

FREQUÊNCIA COM QUE É ESTABELECEDA A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)



MEIOS UTILIZADOS PARA A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)



O meio mais utilizado pelos profissionais para a interação com crianças e família é o email, sendo utilizado por 61,7% dos inquiridos. Este meio, pelas suas características, não possibilita uma interação direta com a criança, o que nos permite perceber que a interação pode centrar-se no envio de tarefas/dinâmicas para serem desenvolvidas em casa. Os outros meios mais destacados são o Facebook (37,4%), o Zoom (34,9%) e o WhatsApp (23,5%), permitindo, estes últimos, dinâmicas síncronas com as crianças. Os restantes meios, como se verifica no seguinte gráfico, têm uma expressão significativamente inferior (consultar gráfico 12).

QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Em relação às finalidades do uso dos meios de interação, são sobretudo apontadas as seguintes: para propor atividades para as crianças (71,1%), partilhar recursos educativos com as famílias (45,9%), proporcionar que as famílias partilhem com a educadora/ instituição o que têm feito com as crianças (37,8%), responder a dúvidas das famílias (30,5%), colocar as crianças em interação umas com as outras (29,3%), falar com crianças de forma síncrona (26,7%) (consultar gráfico 13).

Às dinâmicas e atividades implementadas (consultar gráfico 14), segundo 85,8% dos inquiridos, subjaz a intencionalidade de promover a interação entre o jardim de infância, a família e a criança. Propor atividades que respondam às

diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é uma intencionalidade valorizada por 59,9% e dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido em sala é destacado por 47,8%. Para 44,9% dos inquiridos, a promoção da participação das crianças nas rotinas (responsabilidade e participação em pequenas tarefas como, por exemplo, arrumar, pôr a mesa) constituiu uma intencionalidade presente nas propostas. 38,1% afirma ter em conta a valorização do brincar livre das crianças e, ainda, 8% refere ter como intencionalidade a promoção da participação da criança em tomadas de decisão. Estes dados indiciam uma prevalência da intencionalidade em manter a relação entre o jardim de infância, a família e a criança, apesar de muitos profissionais terem a intenção de promover aprendizagens diversificadas nas crianças e dar continuidade ao trabalho pedagógico em desenvolvimento antes da pandemia da COVID-19.

Os profissionais manifestam esta forte intencionalidade em manter a relação entre o jardim de infância, a família e a criança quando referem:

“(…) atividades síncronas que permitem alguma interação com os pares e com a educadora”;

“Fazer com que a criança sinta ligação e interação com a educadora e restante grupo”;

“Que mantenham a interação com a educadora e amigos”;

“As crianças continuem a ter o sentimento de pertença ao grupo do jardim de infância”;

PRINCIPAIS FINALIDADES DO USO DOS MEIOS DE INTERAÇÃO (N: 1119)

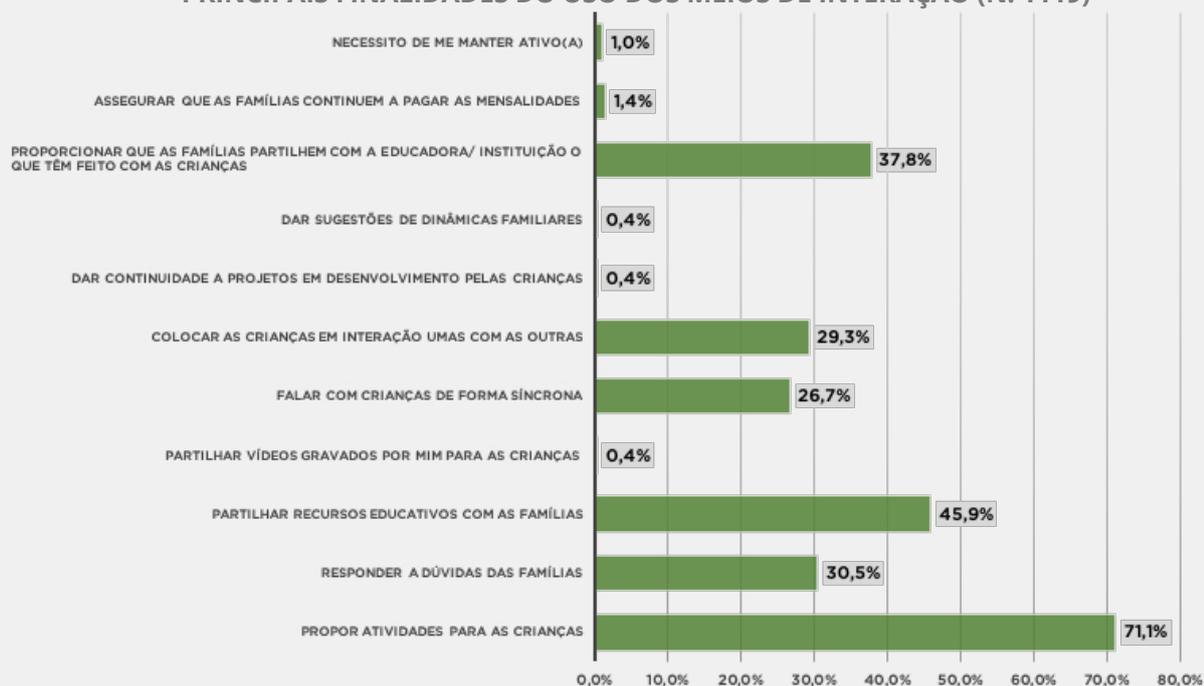
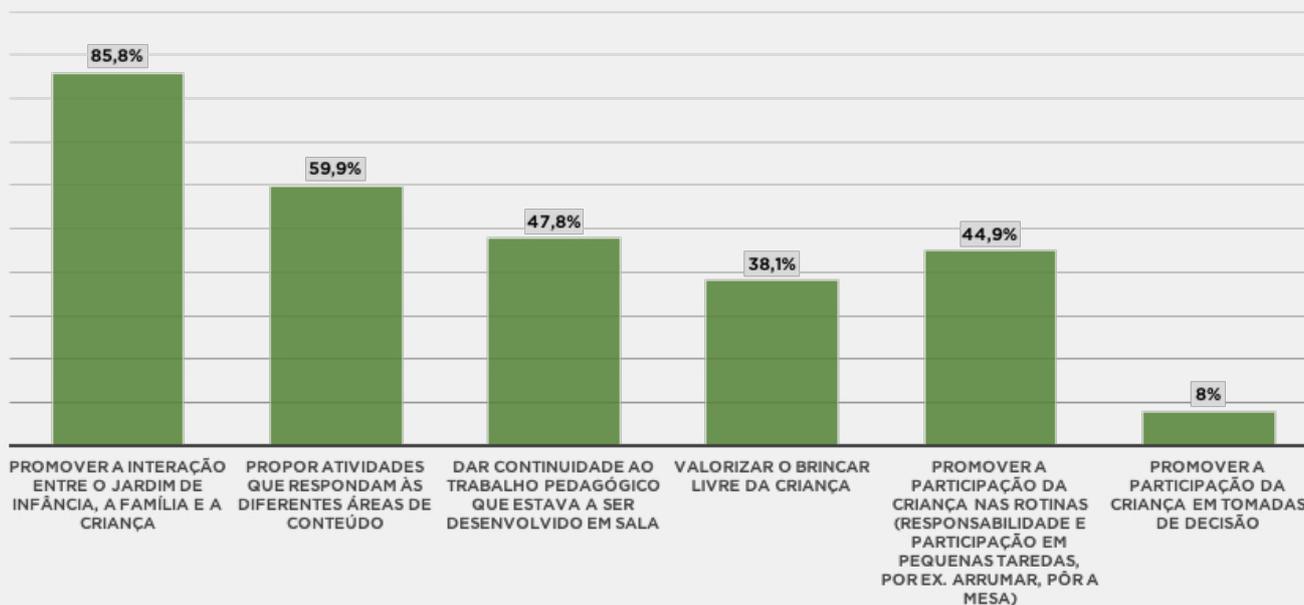


Gráfico 14

INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS SUBJACENTES ÀS DINÂMICAS À DISTÂNCIA (N: 1119)



“Continue interagindo com o grupo”;

“A criança continue a sentir parte do grupo”;

“A criança mantenha o contacto com os amigos e adultos da sala”;

“Que a criança mantenha um contacto de proximidade com a educadora, para não perder o elo de ligação construído até à data.”;

“Manter vivo o espaço socialização”;

“Manter os laços criados entre equipa de sala e crianças,

para um regresso mais tranquilo”;

“Manter o elo afetivo entre a equipa de sala e todas as crianças”;

“Que as crianças recebam mensagens de carinho, afeto e saudade”;

“Fazer sentir que a Educadora está com eles”.

A preocupação em que a continuidade das aprendizagens se efetive, prosseguindo-se com o trabalho educativo efetuado

no jardim de infância, é referida, por exemplo, do seguinte modo:

“Continue a desenvolver e consolidar algumas das aprendizagens a adquirir durante o período pré-escolar”;

“Estimulação de áreas identificadas como necessidades do grupo”;

“Dinâmicas de continuidade do trabalho de sala”;

“Dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido em sala”;

“A criança disponha de um leque diversificado de atividades transversais às áreas de conteúdo”;

“Atividades que vão ao encontro do Projeto Curricular de Sala”;

“Abranjam todas as áreas das OCEPE”;

“A criança continue a ser estimulada em várias áreas”;

“Criar uma rotina pedagógica de forma a que a criança continue a consolidar competências adquiridas”;

“A criança desenvolva as suas competências, de acordo com o documento orientador para o pré-escolar”.

Quando planificam as dinâmicas (consultar gráfico 15), 91% dos profissionais têm sempre (60%) ou muitas vezes (31%) em consideração os materiais que as crianças e famílias possam ter em casa, referindo, por exemplo:

“Privilegiar atividades sem materiais ou com objetos rotineiros de casa”, “desenvolver tarefas propostas com os recursos que têm em casa”, que “as crianças realizam a sua atividade consoante os seus recursos”, e que disponibilizam “várias opções diariamente para que possam escolher, consoante o que têm em casa”.

Percebe-se também que um número relevante de profissionais tem sempre (33,2%) ou muitas vezes (30,8%) o intuito de que as crianças se envolvam nas rotinas do quotidiano pois consideram que constituem situações potenciadoras de aprendizagens. Afirmam, neste sentido, que “O participar na rotina é tão importante como outra rotina da escola. As crianças fazem aprendizagens nas diversas áreas quando colocam a mesa, vestem-se sozinhos, ajudam na limpeza da casa ou fazem a sua própria cama” e propõem à criança “Ajudar nas tarefas domésticas”, “Colaborar na confeção de algumas refeições (pequeno almoço, lanche outras)”, “Regar as plantas do jardim”, “Arrumar a roupa nas gavetas por grupos, participar na elaboração das refeições”, “Ajudar os papás a entreter os seus pequenos durante o isolamento da melhor forma possível”, entre outros aspetos.

Os profissionais manifestam posições que tanto valorizam a autonomia da criança no desenvolvimento das atividades (3,9% sempre e 30% muitas vezes) como o apoio dos familiares para a sua realização (14,4% sempre e 24% muitas vezes). Mencionam ter em consideração nas propostas:

que “a criança desenvolva as atividades com alguma autonomia, apesar da presença e supervisão dos adultos”;

“criar material suscetível de utilização autónoma”;

a criança “participar mais nas atividades de forma mais autónoma”;

que “a criança realize autonomamente as atividades”.

Provavelmente, pela idade das crianças e pelo facto de estas terem de manusear dispositivos tecnológicos, consideram a participação dos familiares muito importante, por exemplo, afirmam que:

“em berçário é difícil que a criança faça de forma autónoma”;

“devido a ser uma sala de creche, as interações necessitam sempre do apoio backup dos pais, até para própria segurança da criança. Houve grande interação no desfralde”;
é necessário que “os pais orientem a criança na implementação da atividade”;

“os familiares apoiam as crianças quando necessário, pois estão ao lado delas e o educador estando deste lado não o consegue fazer no imediato”

“Os pais filmam as crianças e enviam como evidência”.

Em relação à participação da família nas dinâmicas, alguns profissionais foram explícitos em relação à intencionalidade de promover o envolvimento das famílias nas oportunidades educativas dos seus educandos. Apontam, nomeadamente, quererem contribuir para proporcionar momentos de qualidade entre as crianças e os familiares, como se pode confirmar nas seguintes intenções:

“Momentos de qualidade em família”;

“Haja tempo de qualidade passado em família”;

“Para a criança passar tempo em família”;

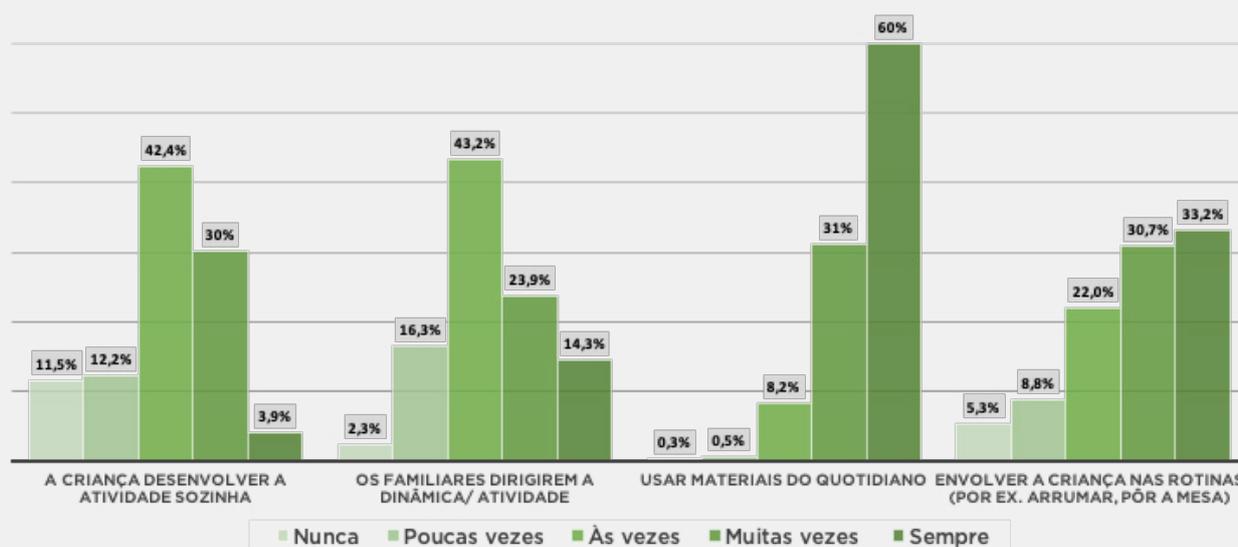
“Proporcionar momentos descontraídos entre os vários membros da família”

“Que passem com as famílias tenham tempo de QUALIDADE, trabalhando a parte emocional.”;

“Atividades de relacionamento criança - família”;

“Que a criança reforce os seus laços familiares”;

ASPETOS CONSIDERADOS NAS DINÂMICAS (N: 1119)



“A criança tenha tempo de qualidade com os pais”;
 “Tempo de qualidade entre pais e filhos”;
 “Que a criança e a família brinquem e joguem em colaboração”;
 “Cooperação e harmonia familiar”.

Pretendem, ainda, aumentar o interesse e implicação das famílias no percurso de aprendizagem das crianças, quando afirmam que têm em conta que:

“As famílias se “interessem” mais pelas atividades dos filhos”;
 “Que a criança tenha mais atenção da parte da família”;
 “Que criem compromisso entre as famílias e crianças (por exemplo) cada família está a escrever parte do argumento do filme que será o resultado final do projeto de sala”;
 “A família se sinta envolvida no processo educativo da criança”;
 “Ajudar a criança a crescer com a família”;
 “Envolvência das famílias nas atividades”;
 “Que os pais se envolvam em atividades educativas”;
 “Os pais brinquem mais com as crianças”.

Alguns profissionais, quando questionados sobre outros aspectos que têm em consideração para o desenvolvimento das dinâmicas afirmaram que pretendem fomentar, junto das famílias, a valorização da educação de infância e das atividades pedagógicas (consultar gráfico 15). Neste sentido, referiram terem o intuito de:

“Que a família valorize a importância do pré-escolar”;
 “Que a família entenda a pertinência das atividades”;
 “Que as famílias vejam no educador um veículo facilitador

para ultrapassar as dificuldades diversas com que se deparam inerentes a esta etapa das nossas vidas”;
 “Que os pais tenham mais consciência do trabalho do pré-escolar”;
 “Envolvimento nas diferentes dinâmicas valorizando-as”.

Contribuir para o bem-estar emocional da criança, para a adaptação à situação de recolhimento social através da calma, divertimento e alegria, constituiu outra preocupação tida em consideração no desenrolar das dinâmicas e que foi salientada pelos profissionais (5,5%), por exemplo, do seguinte modo:

“A criança estar tranquila e feliz”;
 “Promover momentos de alegria e bem estar”;
 “A criança esteja calma e ultrapasse este confinamento com tranquilidade”;
 “Que se divirta nos diferentes desafios propostos aliando a diversão a aprendizagens significativas”;
 “Ajudar a tornar a dinâmica familiar mais leve e prazerosa”;
 “A criança deve sentir prazer nas atividades e ter tempo para essas atividades”;
 “A criança se sinta bem e feliz a realizá-la”;
 “A criança se divirta em família”;
 “Se divirtam para além de aprenderem”;
 “A família se envolva nas propostas apresentadas sem stress e se divirtam e brinquem muito”;
 “Que a criança se divirta na execução da atividade”;
 “As crianças se sintam felizes com a nossa interação”;
 “Crianças e famílias se mantenham tranquilas”;

“Proporcionar momentos de felicidade”;
 “Necessidades sentidas: trabalhar as emoções que estão neste momento mais frágeis”.

A dimensão lúdica das propostas mostra-se presente no delineamento da intervenção quando os profissionais (5,9%) afirmam ter em conta, por exemplo:

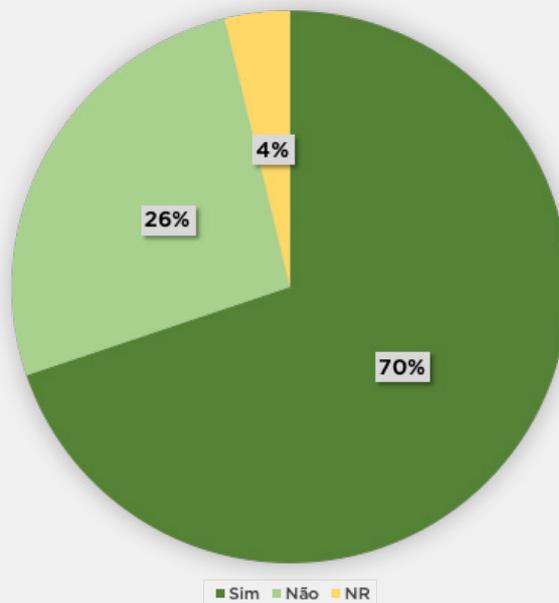
“Privilegiar o “ Brincar””;
 “Valorização do brincar natural da criança”;
 “Que a criança e as famílias valorizem o brincar como forma de aprendizagem”;
 “Valorizar o brincar livre da criança”;
 “Que tenha tempo para brincar livremente”;
 “Solicito SEMPRE aos familiares, que o OFÍCIO principal é O BRINCAR, e assim todos os pequenos desafios envolvem este princípio”;
 “Os pais aceitarem que brincar é o trabalho da criança”;
 “Atividades que permitam articular o aprender com o lúdico sem subcarregar demasiado os pais”;
 “Permitir à criança através do lúdico, no contexto familiar, treinar várias competências”;
 “Utilizar as brincadeiras do quotidiano para aprender conceitos e desenvolver competências importantes”;
 “Crianças e famílias desfrutem de momentos de brincadeira onde os pais entendem a importância da vivência e das aprendizagens feitas de forma lúdica”;
 “Implica que a criança continue a aprender a partir de atividades lúdicas”.

Em alguns comentários é ressaltada a intenção em fazer com que as próprias famílias valorizem o brincar da criança como atividade natural da criança e meio para a aprendizagem.

ALCANCE DAS DINÂMICAS IMPLEMENTADAS

Neste estudo refletimos, essencialmente, sobre as percepções dos profissionais de Educação de Infância acerca das dinâmicas implementadas. Nesta medida, questionamos a totalidade dos 1163 inquiridos sobre o alcance das dinâmicas (consultar gráfico 16) que implementaram, ou seja, quantas crianças em concreto participaram ou desenvolveram as atividades dinamizadas pelos educadores. Registamos que, segundo a percepção dos educadores, as dinâmicas chegaram a 70% das famílias e crianças.

PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O ALCANCE DAS DINÂMICAS IMPLEMENTADAS (N: 1163)



Este valor merece aqui alguma reflexão. Tendo sido o instrumento de recolha de dados construído e disseminado eletronicamente, conforme já vimos no desenho metodológico, é possível antevermos que o próprio preenchimento pode ter servido de entrave àqueles que, com menos conhecimentos tecnológicos, não o preencheram e poderiam até contribuir para uma alteração desta média percentual de alcance. Julgamos que este percentual de 70% de alcance pode estar, de alguma forma, ainda distante da realidade. Remetemos a confirmação deste dado para outros estudos, nomeadamente a investigação InfiN – um estudo sobre a realidade das crianças entre os 3 e os 6 anos e respetivas famílias, no contexto de recolhimento social e no âmbito da sua relação com as instituições de educação de infância.¹

FEEDBACK DAS FAMÍLIAS

Interessou, neste estudo, saber qual o grau de feedback que as famílias dão aos Educadores a propósito das dinâmicas ou atividades propostas. Podemos considerar que há um elevado número de profissionais que recebe feedback de todas as famílias (46%), no entanto, em igual percentagem, há um conjunto de Educadores que recebe

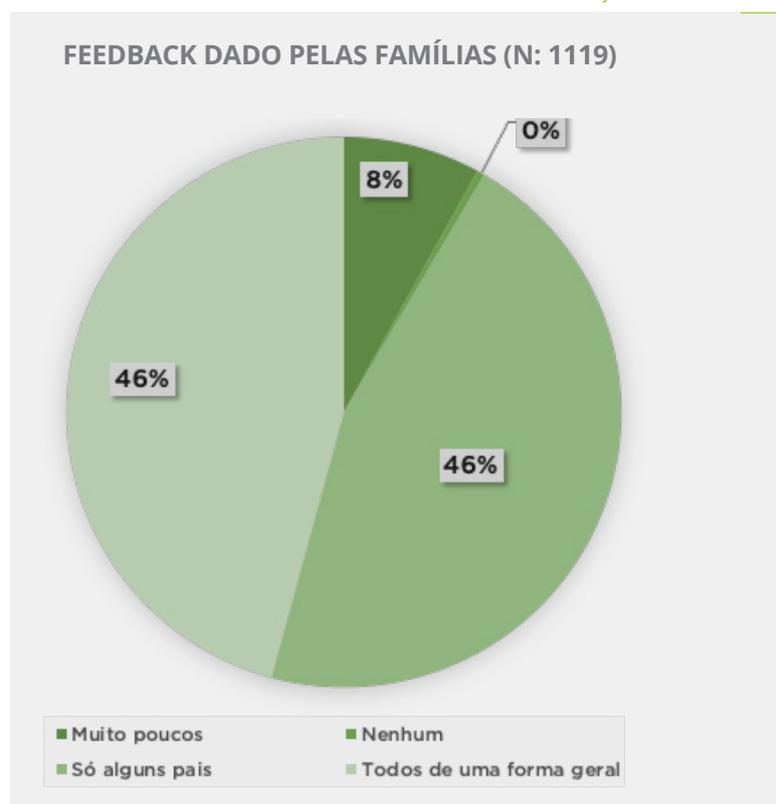
1 - Consultar mais informação sobre este estudo em <https://ofei.esepf.pt/>

feedback apenas de alguns pais. Se considerarmos, também, as respostas correspondentes ao feedback dado por “muito poucos” pais (8%) e “nenhum” (5 inquiridos), podemos equacionar a dificuldade que pode advir aos Educadores para adequarem a sua intervenção por falta de feedback das famílias. De realçar, ainda, 4% de respostas em branco que poderão representar um desconhecimento do feedback (consultar gráfico 17).

As respostas dos Educadores indicam que a imagem (89,5%), o vídeo (72,2%) e a escrita (63%) são as formas maioritariamente utilizadas pelas famílias para dar feedback sobre as dinâmicas ou atividades propostas por aqueles (consultar gráfico 18). Há mesmo uma significativa desproporção entre o número de inquiridos que seleciona estas opções e as restantes opções indicadas como, por exemplo, correio eletrónico (0,7%) e chats (0,3%) (consultar gráfico 18).

Complementarmente, analisando os aspetos sobre os quais o feedback dado pelas famílias tem incidido, encontram-se a maioria das respostas entre a satisfação das famílias por se sentirem apoiadas (84,5%) e o desenvolvimento da própria dinâmica/atividade (78,6%) (consultar gráfico 19).

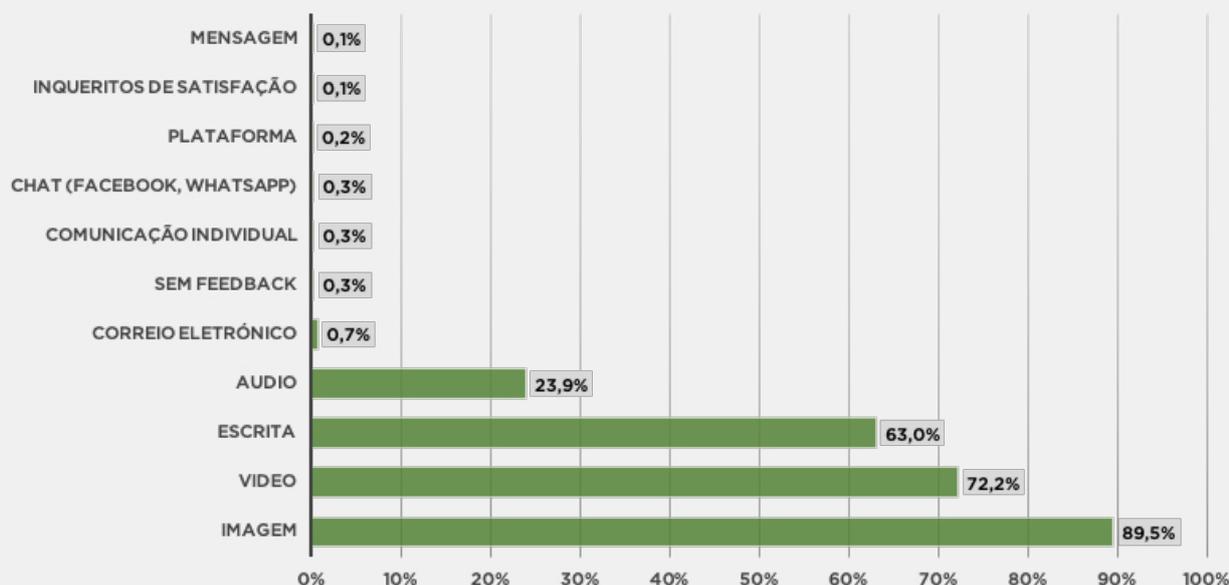
De realçar que apenas um número reduzido de famílias refere aspetos relacionados com a ausência de recursos tecnológicos (6,3%), dificuldades de material para o desenvolvimento da dinâmica/atividade (6%), falta de conhecimento sobre os recursos tecnológicos (4,5%) e difi-



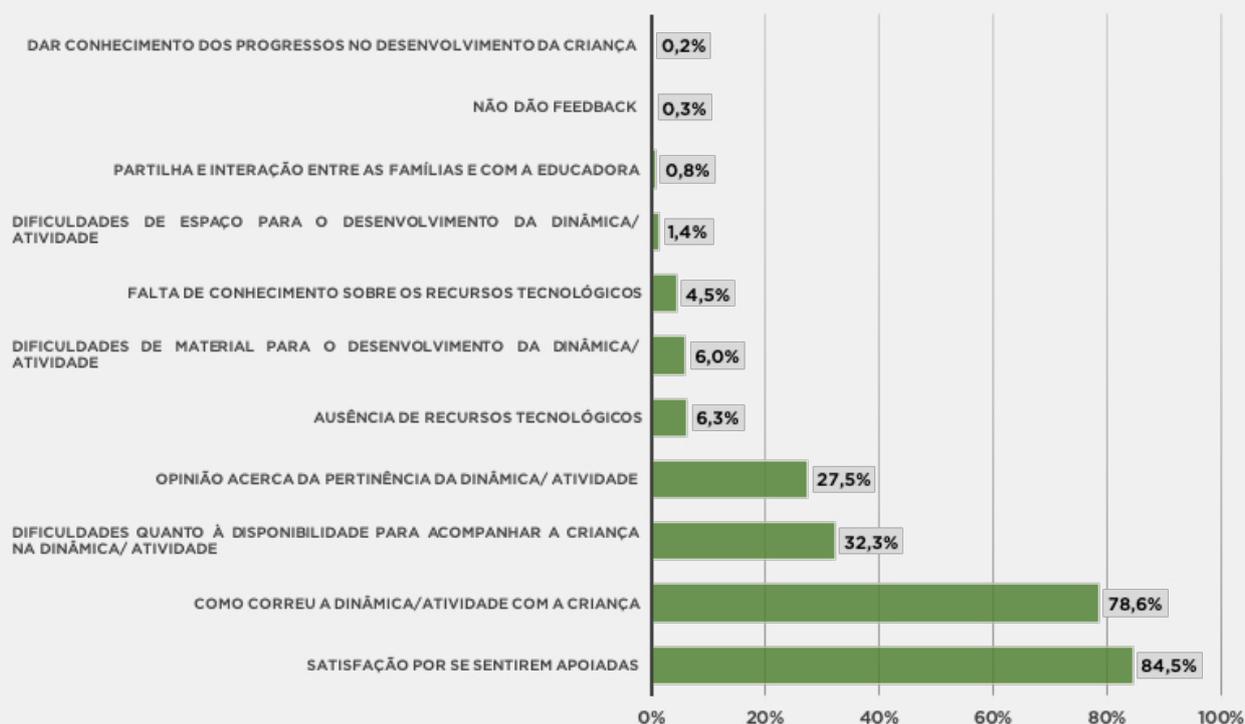
culdades de espaço para o desenvolvimento da dinâmica/atividade (1,4%).

Quando questionados sobre a opinião positiva ou negativa por parte das famílias sobre a interação que está a ser dinamizada, 74% dos Educadores afirma que esta interação é positiva para todos (consultar gráfico 20).

DE QUE FORMA O FEEDBACK É DADO PELAS FAMÍLIAS (N: 1119)



ASPETOS SOBRE OS QUAIS INCIDE O FEEDBACK DADO PELAS FAMÍLIAS (N: 1119)



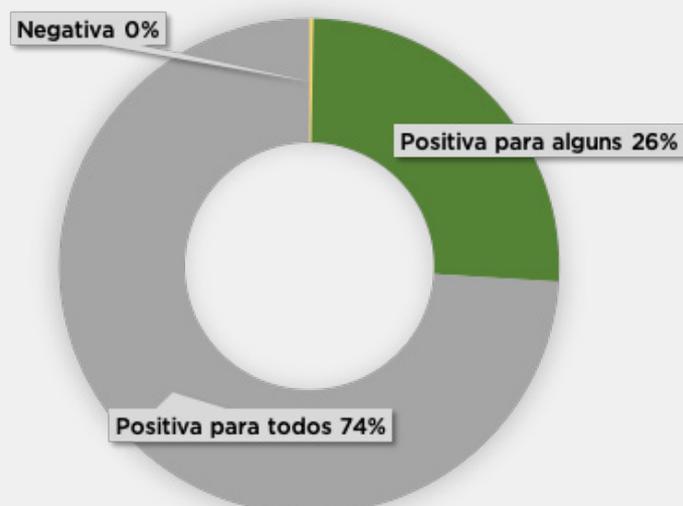
Considerando esta uma percentagem muito positiva, no entanto, 25,7% entendem que a interação é positiva para apenas alguns. Não se pode afirmar com certeza o motivo desta percepção, mas, de acordo com os dados de todo o estudo, podem-se inferir várias hipóteses: os pais optarem por não aceitar as dinâmicas das instituições, as crianças não quererem também este tipo de interações, a falta de recursos tecnológicos ou conhecimentos por parte dos pais ou até a dinamização de atividades menos interessantes para as crianças ou famílias.

A EQUIPA PEDAGÓGICA

Relativamente ao envolvimento de outros elementos da instituição/equipa no processo de interação com as famílias, verifica-se, tal como apresenta o gráfico 21, que a maioria dos profissionais inquiridos afirma que existe a participação de outros profissionais neste processo (81%).

Quanto a outros elementos da instituição/equipa envolvidos no processo de interação com as famílias, constata-se que 65,9% são auxiliares de ação educativa. Esta predominância pode ser explicada pelo facto de que estes profissionais acompanham diariamente a criança na

OPINIÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A INTERAÇÃO (N: 1119)



instituição educativa e, por isso mesmo, têm uma maior implicação neste processo de interação.

Note-se ainda que, a seguir aos auxiliares de ação educativa, os outros elementos da instituição/equipa que têm um maior envolvimento na interação com as famílias são o(a) Coordenador(a) (38,8%), a Direção (30,5%) e o Educador Especial (20,2%) (consultar gráfico 22).

PROBLEMAS, CONSTRANGIMENTOS E NECESSIDADES

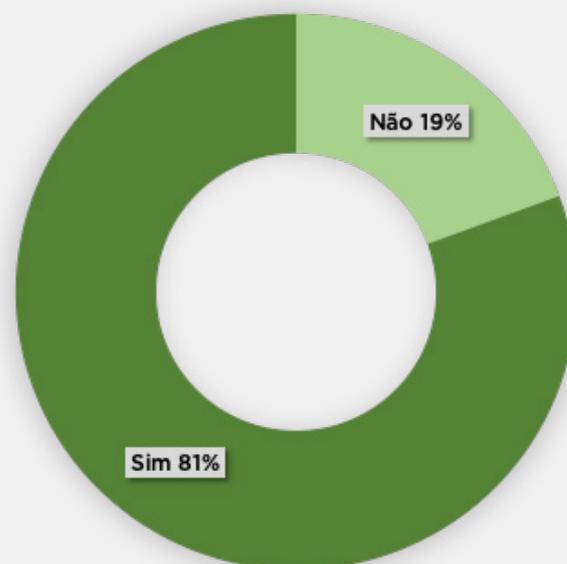
Quando questionados sobre as dificuldades e constrangimentos sentidos na interação com as famílias e crianças, 60,5% dos profissionais inquiridos afirmam que não sentem qualquer dificuldade ou constrangimento neste processo de interação. Todavia, alguns inquiridos demonstram que o sentem, sendo 35,6% em parte e 3,9% sim (consultar gráfico 23).

Os profissionais que afirmaram sentir dificuldades e constrangimentos na interação com as crianças e famílias, declaram que residem, principalmente, na pouca colaboração das famílias (37,1%), na dificuldade dos pais no domínio das plataformas e recursos digitais (30,8%) e na dificuldade sentida pelos próprios profissionais no domínio destes meios (24,2%) (consultar gráfico 24).

Os educadores inquiridos realizaram a avaliação global das dinâmicas implementadas por si, tendo por base uma escala de medida de 1 “muito fracas” a 5 “excelentes”. Esta avaliação foi desenvolvida mediante a percepção que estes profissionais têm sobre o seu trabalho.

Ao observar o gráfico 25 verifica-se que as dinâmicas implementadas pelos educadores são, predominantemente, avaliadas com o valor 4 (71%). Para além disto,

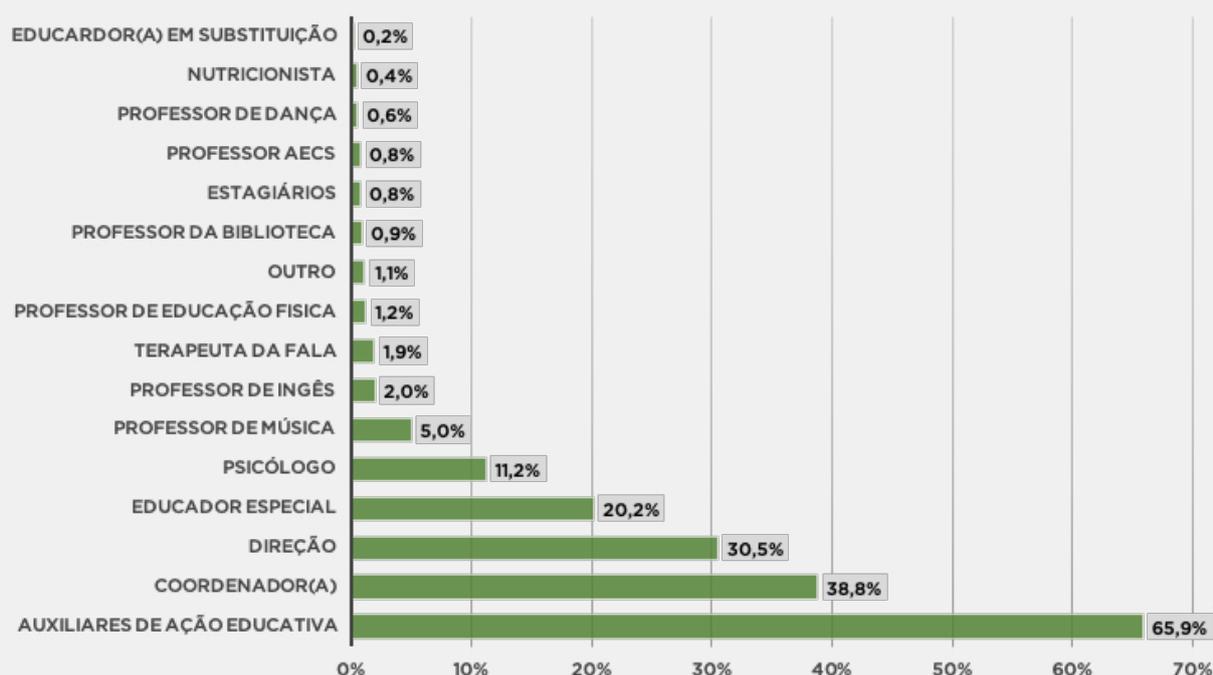
ENVOLVIMENTO DE OUTROS ELEMENTOS DA INSTITUIÇÃO/EQUIPA NA INTERAÇÃO (N: 1119)



existe ainda uma percentagem significativa de educadores que atribuem às suas dinâmicas o valor 3 (16%) e 12,5% consideram as dinâmicas desenvolvidas por si “excelentes”.

Estes dados revelam que os educadores têm uma percepção positiva em relação às dinâmicas implementadas junto das crianças e famílias.

ELEMENTOS DA INSTITUIÇÃO/EQUIPA ENVOLVIDOS NA INTERAÇÃO (N: 902)



AVALIAR E PROJETAR O FUTURO

Quando solicitada uma opinião aberta sobre as necessidades de apoio mais evidentes dos profissionais, percebemos uma diversidade de considerações (consultar gráfico 26).

No contexto dos 170 profissionais que especificaram necessidades e constrangimentos, percebemos, em primeiro lugar, que uma percentagem considerável de respondentes afirma e reconhece o apoio que já tem da sua coordenação/direção/tutela (20,6%). Em paralelo, percebemos também que uma percentagem refere a necessidade de maior acompanhamento e orientação dos responsáveis bem como a necessidade de valorização no trabalho desenvolvido (13,5% e 12,9% respetivamente). Na realidade, os que afirmam claramente não receber apoio e valorização ou incentivo por parte dos responsáveis são em maior número (26,4%).

Ao definirmos os indicadores desta questão, tentámos perceber que necessidades emergem. Dois aspetos são claramente evidenciados: a necessidade de equipamento e estruturas tecnológicas e ainda formação sobre as estruturas e recursos. Registaram-se ainda algumas preocupações dos educadores sobre:

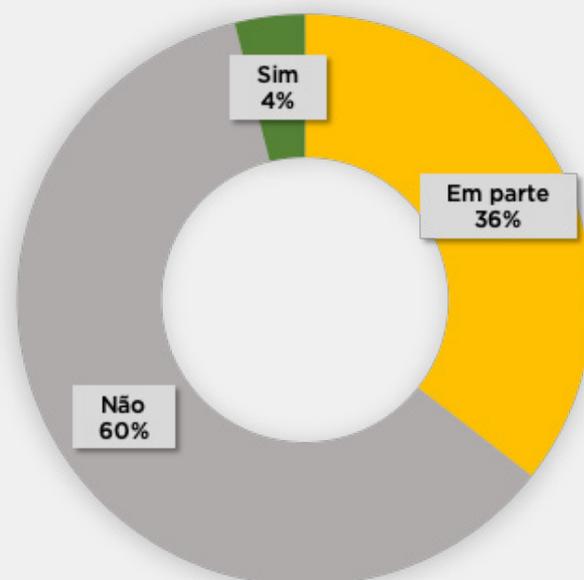
a) a motivação das crianças

“Estratégias para incentivar a participação de todas as crianças”

b) as questões de avaliação

“Fazer levantamento dos recursos tecnológicos das famí-

EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS NA INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 1119)

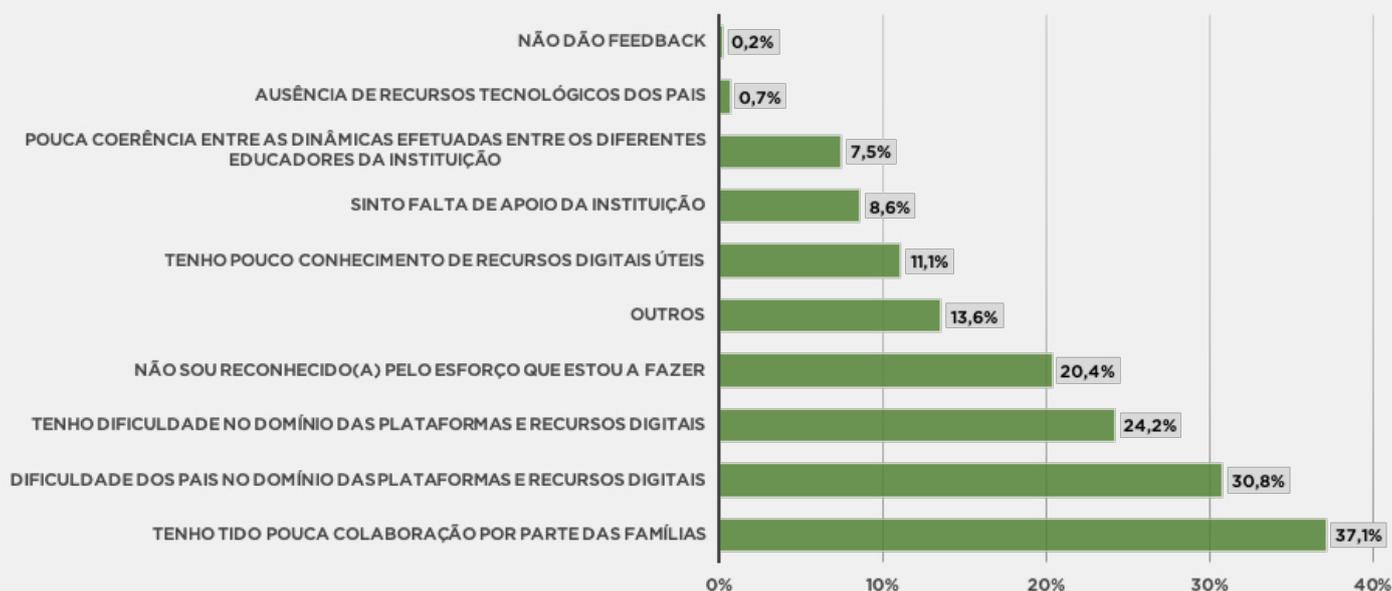


lias e educadores, tal como, incentivar a atitudes de bom senso relativamente à quantidade de atividades a propor aos alunos.”

c) as opções pedagógicas

“Ouvir o feedback das educadoras que as aulas síncronas não fazem sentido no pré-escolar”

DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS SENTIDOS NA INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS (N: 681)



AVALIAÇÃO GLOBAL PELOS EDUCADORES SOBRE AS DINÂMICAS IMPLEMENTADAS (N: 1119)

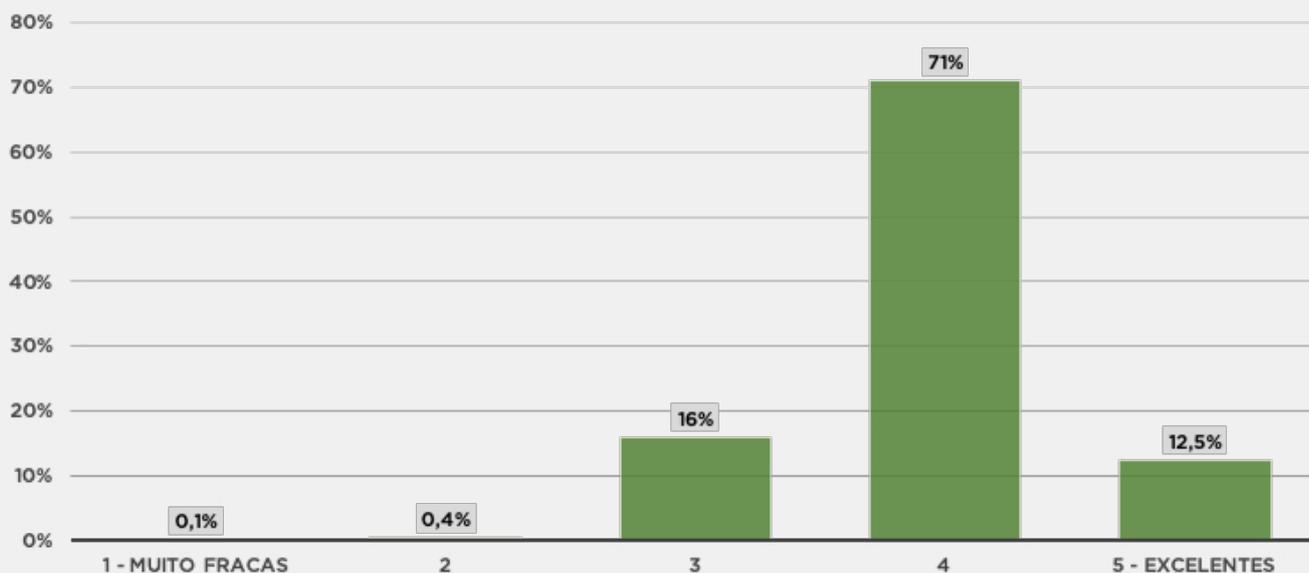
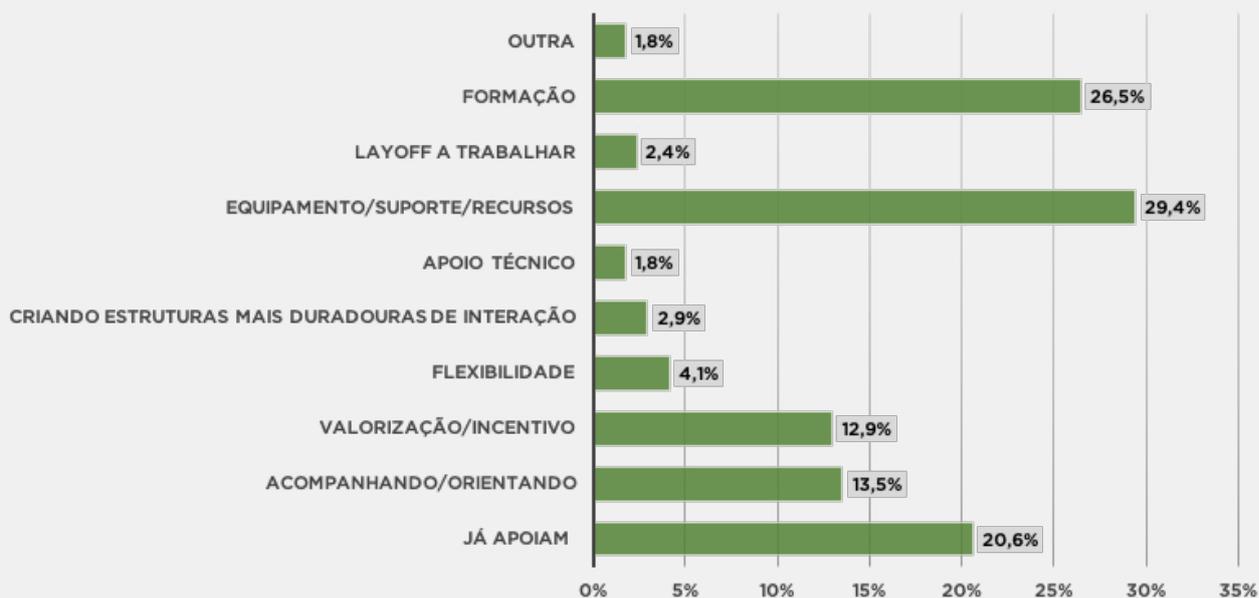


Gráfico 26

TIPO DE NECESSIDADES DE APOIO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA (N:170)



d) a flexibilidade e a adequação aos contextos familiares

“Cada turma, dada a sua realidade, poderia estabelecer um horário com os seus encarregados de educação. Flexibilidade de horários das aulas síncronas.”
 “Ouvindo as propostas dos Educadores e não a impor as suas vontades, pois estamos mais envolvidos com as famílias e percebemos melhor quais as suas necessidades e formas de lhes chegar.”
 “De acordo com a turma que temos em mãos, de-

veria haver a hipótese de flexibilizar o horário.”
 “Não obrigando a estar constantemente em contacto com os pais pois eles têm toda uma dinâmica de casa para gerir e depois sentimos q não estamos a fazer um bom trabalho quando não temos feedback”
 “Propondo eles as tarefas semanais e pouco mais. Se os pais não colaboram pouco ou de nada serve o nosso esforço e será a condenação de muitos jardins de infância.”

e) a dispersão na utilização de vários meios tecnológicos em simultâneo

“Colocar uma plataforma (ex Educabiz) à nossa disposição para rentabilizar e agregar trabalho disperso (email, grupo Facebook, WhatsApp, Youtube)”

f) a necessidade de material em casa

“Era necessário estarmos preparados para este tipo de ensino e por sua vez termos connosco mais materiais para usufruir. Por exemplo material de papelaria, que habitualmente temos nas instituições e que em casa não o temos, outro exemplo são as fichas de avaliação das crianças.”

g) a necessidade de fazer opções nos recursos e equipamentos

“Maior disponibilidade de recursos (Utilização de uma plataforma por parte da instituição na comunicação com os pais.)”
“Dar abertura para um contacto mais próximo das famílias, através das plataformas disponíveis, como zoom, por exemplo. Podendo-nos procurando recursos alternativos à comunicação e/ou envio de materiais pedagógicos complementares (fotocópias, material de desgaste, livros...) disponibilizar para ajudar e encontrar soluções juntos sempre que assim sentissem necessidade.”
“Considerar que os jardins de infância devem ter material de excelência como qualquer grau de ensino, que as assistentes operacionais devem ter acesso à forma-

ção digita, que a net em condições seja uma realidade, que os jardins tenham boas condições para comportarem estes meios informáticos, que os educadores tenham formação na área adaptada aos seus contextos, ao seu nível de ensino e não tanto formações gerais que não respondem aos reais constrangimentos.”

“Disponibilizando meios de forma gratuita aos educadores uma vez que tudo o que estamos a utilizar é particular e pago do nosso bolso.”

“No meu caso, a internet é a da casa onde vivo. mas no caso de uma colega que não tem internet em casa, está a apagar do bolso dela os dados móveis. para mim, deveriam ser as escolas a suportar este tipo de custos.”

“Qualquer empresa para pôr os seus trabalhadores em teletrabalho teve que lhes facultar os meios técnicos, o ministério da educação não. Quem não tinha computador, comprou; quem não tinha telemóvel compatível, comprou. Tiveram os professores que telefonar vezes sem conta dos seus números privados para encarregados de educação. Muito para além do trabalho profissional exige-se voluntariado, carolice e não ser “burro” para defender o seu sustento, a sua privacidade e a sua sanidade mental”

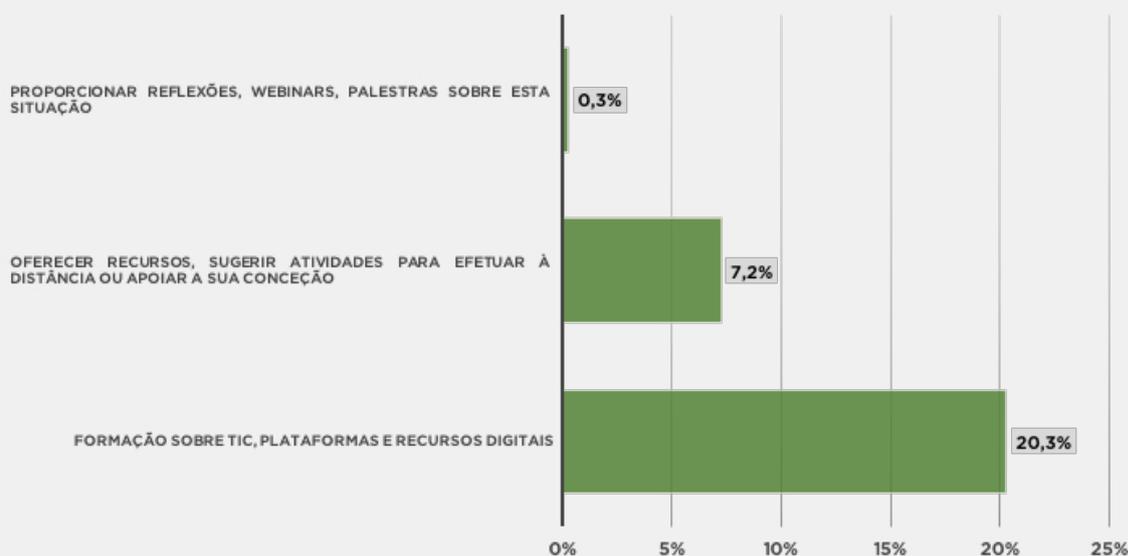
h) os constrangimentos laborais

“Colocar todos os educadores em teletrabalho sem colocar em layoff”

“Haver mais ligação e comunicação entre as direções e

Gráfico 27

CONTRIBUTOS POSSÍVEIS DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO (N: 170)



a tutela do governo. Por vezes, as IPSS são “esquecidas” em relação ao serviço público de educação.”

“Menos burocracia”

i) o apoio a crianças com necessidades específicas

“oferecendo apoio aos alunos com NEE”

j) a formação

“O problema está a montante, nas escolas de formação, não a jusante...”

“Maior acompanhamento e formação na escolha da plataforma”

Quando questionados acerca do modo como as instituições de formação de educadores poderiam apoiar este

processo, 20,3% destaca sobretudo a formação ao nível das TIC, de plataformas educativas e de recursos digitais. Alguns profissionais mencionaram que estas instituições poderiam ser ainda uma mais valia na disponibilização de recursos educativos, na sugestão e conceção de atividades à distância (7,2%) ou na promoção de reflexões e palestras sobre a situação (0,3%) (consultar gráfico 27).

Dos 1163 respondentes do estudo, apenas 170 registaram algum aspeto sobre a forma como as direções e coordenações poderiam apoiar este processo de dinamização de atividades à distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que se retrata neste relatório apresenta uma recolha de dados com uma vertente quantitativa muito evidente. Trata-se de um estudo sobre as intervenções e interações de educadores de infância com crianças e famílias, no período de recolhimento social, no contexto da pandemia Covid-19. Após uma análise dos dados, dos 1163 inquéritos recolhidos no território nacional, vários aspetos foram evidenciados, o que nos permitiu perceber uma realidade concreta.

Neste tempo de recolhimento social, parece que **as rotinas diárias do jardim de infância foram “transportadas” para o contexto familiar**, através do desenvolvimento de diferentes atividades propostas pelos educadores de infância. Estas atividades são colocadas em prática, na sua maioria, pela família que ajusta as suas dinâmicas, para garantir o apoio à criança. A presença do educador de infância na vida das crianças, sobretudo neste tempo, é essencial para o seu desenvolvimento, pois “(...) na voz, no olhar dos adultos, as crianças podem encontrar sinais que transmitem confiança e promovem a sua autoestima” (Sarmiento & Bento, 2020, p. 13) e percebemos que no planeamento da rotina diária, o tempo para brincar foi uma preocupação por partes dos profissionais de educação. De facto, é muito importante que durante este tempo de confinamento a

criança se sinta valorizada por todos os elementos que integram a sua comunidade, educadores, pares e familiares. A análise do alcance das dinâmicas desenvolvidas à distância promove uma reflexão mais abrangente, partindo das respostas expressas pelos educadores. Considerando as opções metodológicas do estudo, percebemos que o facto de o inquérito por questionário ter tido uma disseminação digital, pode ter condicionado o tipo de respondentes. Podemos equacionar a possibilidade de ter havido uma inibição no preenchimento por parte daqueles que não se sentem tão à vontade com o uso das tecnologias. Sendo assim, este fator pode também provocar que educadores com maiores dificuldades em dinamizar atividades à distância possam não ter contribuído, da mesma forma, neste mesmo estudo.

O valor de 73% como média de alcance das atividades dos profissionais, sendo a sua perspetiva, parece constituir-se como uma **percentagem sobrevalorizada em relação à realidade concreta das famílias**. Sabemos já, por outros estudos que têm vindo a ser desenvolvidos, que nem todas as famílias têm **acesso a todos os recursos tecnológicos, de espaço nas habitações** ou até de **disponibilidade para acolher todas as dinâmicas promovidas pelos Jardins de Infância** (INE, 2019; Federação Nacional dos Professores,

2020a). Este fator tão determinante, como o acesso aos recursos tecnológicos, leva-nos a contextualizar a realidade nacional. Em 2019, 80,9% dos agregados familiares em Portugal tinham acesso à Internet em casa (mais 1,5 pontos percentuais (p.p.) que em 2018), sendo este acesso mais frequente nas famílias com crianças até aos 15 anos (94,5%), do que para aquelas que não têm crianças (73,2%). Em 78% dos lares o acesso é realizado através de banda larga (INE, 2019). Este aspeto, em particular, não é de todo estranho. Já no estudo InfIN – Crianças e famílias em recolhimento social: a perspetiva dos pais ² - percebe-se que os pais de crianças em idade pré-escolar não mostravam constrangimentos ao nível da utilização das tecnologias que permitissem a criança ter acesso ao contacto com os educadores de infância à distância. Poderia existir, sim, e sabemos de outras fontes, algum constrangimento relacionado com a gestão na utilização dos recursos concretos na habitação, quando existem várias crianças em casa e/ou familiares em teletrabalho e o próprio tempo para apoiar as crianças nas atividades (Federação Nacional dos Professores, 2020a). Os compromissos laborais foram assumidos por muitas pessoas através do teletrabalho o que gera em algumas famílias a necessidade exigente de conciliar, num mesmo espaço – presencial e tecnológico - e tempo, a sua atividade profissional e o acompanhamento aos filhos. Pois, tratando de idades mais precoces, alguma falta de autonomia das crianças na utilização dos recursos tecnológicos, determina a presença de um adulto no acompanhamento da atividade (Federação Nacional dos Professores, 2020a).

Parece-nos que acresce ainda outro fator: **o interesse**. Este é também um aspeto importante a ter em conta. Embora não fosse objetivo deste estudo perceber as perspetivas dos pais nestas dinâmicas, importa assumir que **as famílias podem optar por implementar dinâmicas em casa que não contemplam aquelas enviadas ou dinamizadas pelos jardins de infância à distância**.

A necessidade de formação foi um dos aspetos evidenciados de forma clara pelos profissionais. Falamos em concreto de **formação na utilização de recursos tecnológicos na interação com as crianças e famílias em casa**. Este aspeto, associado à necessidade de as instituições criarem estruturas tecnológicas e flexíveis de atendimento, parece refletir

a preocupação dos educadores relativamente ao atendimento personalizado e adaptado aos contextos e realidades familiares. Aliás, o alerta às coordenações, direções e tutela sobre a dificuldade de intervir com agendas comuns e horários iguais em todas as salas do Jardim de infância, foi um aspeto referido como uma das dificuldades nas dinâmicas à distância. Salienta-se, assim, a necessidade de se investir em equipamentos, mas acima de tudo numa **política institucional de criação de procedimentos e estruturas que permitam um prolongamento flexível do espaço sala construindo novas formas complementares de intervenção educativa**.

As intencionalidades subjacentes à interação com famílias e crianças à distância manifestadas são reveladoras da grande preocupação com a manutenção da relação e da prestação de serviços, o que suporta a justificativa da cobrança das propinas por parte das instituições. No entanto, a continuidade educativa assume-se também como uma razão subjacente relevante revestindo-se, por muitos profissionais, de uma atenção específica com uma aprendizagem pela envolvimento e responsabilização em atividades do quotidiano doméstico e pelo brincar. O modo pedagógico de atuação numa circunstâncias destas implica uma preocupação constante com o bem estar das crianças.

Percebe-se que muitas tentativas de interação, acolhidas com um esforço muito efetivo dos profissionais, espelhado nos dados, centraram-se na implementação de experiências nunca antes vividas. As próprias crianças tornaram-se alvo desta vivência experimental, sem um planeamento consistente. Interessa, neste momento, olharmos para as várias semanas de atividades à distância e aferirmos o interesse, a pertinência e os custos de recursos humanos que estas interações envolvem. Por este motivo, a reflexão sobre os dados analisados promoveu a definição de indicadores e propostas que auxiliem os educadores de infância e as instituições num novo contexto e que potenciem o seu papel como profissionais de educação.

O Observatório para o Futuro da Educação de Infância define assim 13 recomendações com vista a construir uma base de reflexão:

Recomendação 1 - Criar uma estrutura institucional de intervenção consistente

As instituições, junto das suas equipas pedagógicas alarga-

2 - Consultar mais informação sobre este estudo em <https://ofei.esepf.pt/>

das, devem definir uma linha orientadora global, partilhada e construída por todos e que inclua a definição de estratégias, meios e recursos a utilizar, objetivos enquadrados na missão pedagógica da instituição e tipo de atendimento, no sentido de complementar a intervenção e apoio à infância, que se pretende que seja, por defeito, presencial. Cada instituição deve encontrar a sua Casa Virtual.

Recomendação 2 - Assumir a interação à distância como complementar à dinâmica presencial

A intervenção em contexto de educação de infância, quando desenvolvida à distância, deve existir apenas numa perspetiva de complementaridade com o espaço presencial e da relação de contacto com o educador e entre crianças. É, por isso, desaconselhada a passagem literal da dinâmica natural de uma sala de um Jardim de Infância para uma estrutura à distância. Intervir à distância não se constitui como uma transposição da ação pedagógica do Jardim de Infância à distância, mas exige uma adequação da interação a uma situação menos controlada pelo educador, a um contexto das crianças com características particulares, que privilegia uma atenção aos sentimentos das crianças, ao modo como vivem a situação de distanciamento físico dos colegas e adultos, uma interação que tem de considerar as possibilidades que o próprio meio que a interação oferece. Nestes novos tempos não podemos deixar que os recursos tecnológicos sejam os reguladores de comportamento e esquecer que o tempo à frente de um ecrã deve ser limitado e apenas considerado quando devidamente acompanhado.

Recomendação 3 - As dinâmicas a implementar têm de ter em conta que o espaço da criança é o ambiente familiar

Toda e qualquer dinâmica implementada à distância com as crianças e famílias deve ter em conta que a criança não está no Jardim de Infância – encontra-se em casa com a sua família. Para que a interação seja consequente, é necessária a consciência de que a criança, recolhida, encontra-se num contexto familiar também ele educativo e deve ser esse contexto a base de qualquer dinâmica a implementar, considerando as condições nele encontradas (de materiais, de recursos tecnológicos, apoio familiar, etc.).

Recomendação 4 - Os recursos devem ser usados com flexibilidade para uma adequação aos diferentes contextos

A criação de uma estrutura organizada de comunicação com as crianças e famílias à distância deve ter em conta a flexibilidade na educação e na utilização dos recursos no sentido da adequação aos diferentes contextos. No entanto, o excesso e a diversidade de recursos para a comunicação contribuem para dispersão do papel e atendimento do profissional.

Recomendação 5 - Enquadrar contextos e meios complementares no projeto educativo

É importante que as equipas pedagógicas promovam o enquadramento de novos contextos e dinâmicas nos seus próprios projetos educativos e missões das instituições. Os projetos educativos das instituições devem ser olhados agora de uma forma mais abrangente e mais consciente de um novo contexto que existe e que se prevê que se mantenha.

Recomendação 6 - Construir planos complementares de intervenção pedagógica a curto, médio e longo prazo

As novas realidades salientaram a necessidade de definir planos de intervenção pedagógica prontos a ser implementar no imediato, pela incerteza que a pandemia traz mas não podemos esquecer que as instituições devem construir estratégias de intervenção a médio e a longo prazo. É necessário potenciar a experiência vivida durante o período de recolhimento social para chegar a crianças e famílias que, por algum outro motivo, que não a pandemia, estão confrontados com a impossibilidade de estar fisicamente presente na sala do Jardim de Infância.

Recomendação 7 - Implementar estratégias de avaliação das intervenções e papel do educador à distância

Avaliar sistematicamente, com base em dados concretos, os procedimentos/ comunicação tendo em vista à resolução de problemas e a melhoria de práticas, perseguindo o melhor interesse da criança. Neste sentido, revela-se importante aferir aspetos como:

- a) O acesso aos recursos;
- b) As estratégias que melhor se adequam às dinâmicas familiares (propostas síncronas, assíncronas ou a sua complementaridade; horários; etc.);
- c) A satisfação dos profissionais, pais e crianças;
- d) Perceção de todos sobre alcance/interesse pedagógico.

Recomendação 8 - Garantir mecanismos para salvar a escuta da criança

Considerar a participação efetiva das crianças usando estratégias como, por exemplo, as assembleias, de modo a considerar as opiniões das crianças acerca do que gostariam de fazer e as manifestações implícitas dos seus interesses. Esta escuta da criança, para além de atender a cada uma em particular, compreende ainda uma perspectiva sociocolaborativa que defende a ideia do grupo enquanto comunidade de aprendizagem onde todos têm o direito à participação.

Recomendação 9 - Articular as propostas com os pressupostos de uma aprendizagem ativa e significativa

Ainda que em condições de interação digital, que oferecem limitações e exigem abordagens formalmente diferentes das presenciais, é importante que o educador considere sempre a relevância de estratégias promotoras de situações de aprendizagem ativa e significativa da criança. Neste sentido, é essencial que o educador **não se restrinja a abordagens meramente expositivas** e que procure que a criança, dentro das possibilidades, encontre espaço e tempo para a experimentação e significado compatibilizado com os seus interesses e necessidades. Na devida articulação de propostas síncronas e assíncronas, os profissionais podem perseguir estes propósitos.

Recomendação 10 - Respeitar a(s) capacidade(s) e autonomia da criança

O nível de autonomia da criança é um fator relevante em diferentes dimensões, nomeadamente no acesso aos recursos tecnológicos e na resposta às propostas. A falta de autonomia das crianças na utilização dos recursos digitais, impondo o acompanhamento por um adulto, exige que o profissional pense em estratégias e propostas que permitam não sobrecarregar as famílias e favorecer a autonomia da criança.

Recomendação 11 - Garantir o atendimento diferenciado

As instituições devem ter em vista evitar ou reduzir desigualdades que podem ser de diferentes âmbitos, nomeadamente: as resultantes da falta de equipamentos e ou acesso à internet, e que podem exigir disponibilizar e fazer chegar recursos às famílias; as de falta de suporte ou disponibilidade familiar, que implica atender a estratégias

e dinâmicas executáveis pela autonomia da criança; ou mesmo as resultantes de características ou problemáticas particulares das crianças que exigem continuar a recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica e à colaboração de outros profissionais especializados.

Recomendação 12 - Apostar no que já sabemos sobre a infância

As ameaças à saúde pública e os novos contextos de atendimento trazem, frequentemente, no contexto da emergência, uma ingenuidade associada à vontade de fazer mais e melhor. São, em grande medida, motores de mudanças repentinas e profundas nas instituições, nas salas e nas relações. É preciso, no entanto, não esquecer o que já aprendemos sobre a educação de infância e partir desse conhecimento adquirido ao longo de anos, para a construção de contextos e práticas adaptados às exigências dos novos momentos. Importa aprender com novos contextos, mas interessa que não esqueçamos o que antes aprendemos. Não esqueçamos de dar tempo à criança para correr (e poder cair), para se sujar (e aprender a limpar), de descobrir (para vir contar).

Será importante salvaguardar o respeito pela necessidade que as crianças têm de brincar e o alargamento das situações de brincadeira, de tal forma que a recriação das vivências do quotidiano contenham uma margem de autonomia que permita à criança não apenas compreender o que acontece mas, também, compreender como ela pode transformar o que acontece. O papel do adulto aqui será determinante como mediador entre o que apenas parece uma possibilidade e a oportunidade dada à criança de agir sobre as situações.

Recomendação 13 - Tomar consciência dos desafios inerentes aos novos contextos pedagógicos

Ao longo do período de confinamento, os profissionais de educação de infância desenvolveram intervenções, dinâmicas e interações muito importantes, de grande apoio às famílias, com um conjunto de desafios. Também devido à situação na qual todos no país estivemos envolvidos, fizeram-se muitas experiências com crianças e jovens que, em grande medida, não tiveram oportunidade de expressar a sua opinião. Nas salas das instituições de infância, a vivência dos direitos e deveres de cada um, e de todos, é uma constante

integrada na atividade regular que se desenvolve no cotidiano e ganha a dimensão da comunidade mais alargada quando todas as iniciativas são, com as crianças, organizadas, pensadas, acarinhadas e, fundamentalmente, operacionalizadas, permitindo vivências de cidadania. Esta dimensão dinâmica de construção pessoal e social da

criança contém, a nosso ver, uma dimensão transformadora da função da educação de infância.

Parece haver urgência no desenvolvimento de processos participados que apetrechem os educadores com competências que lhes permitam refletir nas suas novas práticas educativas.



BIBLIOGRAFIA

- Alves, J. M. (2020). Entre o caos e a esperança. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.) *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/e-book-ensinar-e-aprender-em-tempo-de-covid-19-entre-o-caos-e-redencao>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2020). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de COVID-19*. APEI. Disponível em http://apei.pt/upload/ficheiros/var/COVID_final_final_redux.pdf
- Bravo, R. S. (2001). *Técnicas de investigação social: teoria y ejercicios*. Madrid: Paraninfo - Thomson learning.
- De Ketele, J.de & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Devercelli, M. (2020, abril 16). Supporting the youngest learners and their families in the COVID-19 (Coronavirus) response. *Education for Global Development*. Disponível em <https://blogs.worldbank.org/education/supporting-youngest-learners-and-their-families-covid-19-coronavirus-response>
- Direção Geral da Saúde. (2020). *Manual para famílias: Como lidar com o isolamento em contexto familiar*. DGS. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-familias-como-lidar-com-o-isolamento-em-contexto-familiar-pdf.aspx>
- Direção-Geral de Educação. (2020). *Modelo de planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral de Educação. Disponível em <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/351>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DG-EEC) (2019). *Educação em Números - Portugal 2019*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) . Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1031&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1031&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf)
- Dreeseni, T., Akseeri, S., Brossardi, M., Dewanii, P., Giraldoii, J.P., Kameii, A., Mizunoyaiiii, S. & Ortizi, J. S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF. Disponível em <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf>
- Federação Nacional dos Professores. (2020a). *O Ensino a distância (E@D) - As perceções e a(s) palavra(s) dos professores*. FENPROF. Disponível em https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_profes-

- sores.pdf?utm_source=phplist547&utm_medium=email&utm_content=HTML&utm_campaign=FEN-PROF+divulga+os+resultados+do+question%C3%A1rio+sobre+ensino+a+dist%C3%A2ncia%3A++Professores+assinalam+aumento+das+desigualdades+e+can-sa%C3%A7o+extremo
- Federação Nacional dos Professores. (2020b, maio 29). *Um tempo para lembrar e nele aprender*. FENPROF. Disponível em <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=708&doc=12654>
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) (2019). *Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos 2018*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). Disponível em <http://www.cartasocial.pt/pdf/csosocial2018.pdf>
- Gomes, M. P., Neves, I. & Silva, B. (2018). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQualP. In A. Teodoro (Ed.). *O Outro lado do espelho: percursos de investigação (CeIED 2013-2017)*, (pp. 230-238). Lisboa: Edições UnivSOURCE-WORK-ID: cv-prod-id-761236
- Gomes, M. P., Neves, I. & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP. *Revista De Estudios E Investigación en Psicología Y Educación*, nº 5, pp. 264-268. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2545/1/2675-10113-2-PB.pdf>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. & Wang, H. H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Disponível em <https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/>
- INE (2019). *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias – 2019*. Lisboa: INE. Disponível em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2
- Jiao, Y.W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello-Man-tovani, M. & Somekh, E. (2020) Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, vol. 221, pp. 264-266. Disponível em [https://www.jpeds.com/article/S0022-3476\(20\)30336-X/pdf](https://www.jpeds.com/article/S0022-3476(20)30336-X/pdf)
- Melo, A. (2020). Ser professora em tempo de pandemia. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.) *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/e-book-ensinar-e-aprender-em-tempo-de-covid-19-entre-o-caos-e-redencao>
- Morris, E. & Farrell, A. (2020). *Delivering distance learning in emergencies: A review of evidence and best practice*. United States Agency for International Development (USAID). Disponível em <https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/DELIVERING%20DISTANCE%20LEARNING%20IN%20EMERGENCIES.pdf>
- OECD (2020). *A framework to guide education response to the COVID – 19 Pandemic*. Paris: OECD Publishing. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition/>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020a). *Recomendações para Professores e Educadores de Infância*. Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020b). *COVID-19: Famílias em Isolamento durante a Pandemia*. Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_familias_isolamento.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020c). *COVID-19: Como manter actividades de ensino, aprendizagem e formação à distância*. Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/doc_covid_19_ensino_a_distancia_.pdf
- Pinheiro, A. e Silva, B. D. da (2004). A estruturação do processo de recolha de dados on-line. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Org.). *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (522-529)* Braga: Psiquilibrios Edições.
- Portaria nº 359/2019. *Diário da República n.º 193/2019, Série I de 2019-10-08*. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>

- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos por la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/um-roteiro-para-orientar-resposta-educativa-pandemia-da-covid-19-de-2020>
- Roda, F. & Morgado, L. (2019). Mapeamento da literatura sobre Competências Digitais do Professor: tendências em progresso. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 1(2), pp. 46-61. Disponível em https://journals.uab.pt/index.php/lead_read/article/view/139
- Sanz, I., González, J. S. & Capilla, A. (2020). *Efeitos da Crise da COVID-19 na Educação*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/721/informe-covid-19pt.pdf>
- Save the Children International (2020). *Applying the 9 basic requirements for meaningful and ethical child participation during COVID-19*. Save the Children International. Disponível em https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17555/pdf/9_basic_requirements_for_child_participation_covid-19_v1.0_pdf.pdf
- Sarmiento, M. & Bento, G. (2020). *COVID-19: Redescobrir a qualidade em Educação Pré-Escolar em tempos de mudanças*. ProChild- Laboratório Colaborativo. Disponível em <http://prochildcolab.pt/covid-19-educacao-de-infancia>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, J. (2020, abril 6). *A Educação Pré-Escolar em tempo de COVID-19*. FENPROF. Acedido no dia 31-05-2020. Disponível em <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=712&doc=12566>

ANEXO 1

Inquérito por questionário

INTERAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS NO PERÍODO DE CONFINAMENTO SOCIAL DEVIDO À COVID19

Este inquérito destina-se a educadores de infância e tem como objetivo recolher dados que permitam conhecer o modo como as instituições e profissionais de educação de infância estão a interagir com as famílias e crianças no período de confinamento devido à situação da COVID19. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e a sua proteção e tratamento será assegurada por investigadores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

1. Género

Feminino | Masculino

2. Data de nascimento:

3. Tipo de instituição onde trabalha:

Pública

Particular e/ou cooperativa

IPSS

Outra. Qual?

4. Localização da instituição (Concelho):

5. Grupo de crianças (pode colocar mais do que uma opção em caso de grupos mistos):

Berçário

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

Outra. Qual?

6. Número de crianças do seu grupo:

7. Neste período de confinamento, tem utilizado estratégias de interação com as famílias e crianças do seu grupo?

Sim | Não

7.1 Se respondeu que não à questão anterior, porque razão?

Não é necessário ou pertinente

Os pais não solicitaram

Os pais não querem

Foi decisão da equipa pedagógica não o fazer

A direção da instituição não quer

A interação é somente feita pela direção
A interação é somente feita pela coordenação pedagógica e é comum para todos
A interação é somente feita pela coordenação pedagógica e é diferenciada para cada grupo

8. A iniciativa da dinâmica de interação foi de quem? (pode colocar mais do que uma opção)

Minha
Da equipa de educadores
Da coordenação
Da direção
Outra. Qual?

9. Com que frequência é estabelecida essa interação com as famílias e crianças?

Diariamente
Semanalmente
2 a 4 vezes por semana
Quinzenalmente
Mensalmente
Outra. Qual?

10. Que meios (recursos, plataformas, etc.) tem utilizado para a interação com as famílias e crianças?

Facebook
Skype
Zoom
Houseparty
Instagram
Blogue
Childdiary
Educabiz
Correio eletrónico
Outra. Qual?

11. Com que finalidades tem usado estes meios (selecione as 3 principais):

Propor atividades para as crianças
Responder a dúvidas das famílias
Partilhar recursos educativos com as famílias
Partilhar vídeos gravados por mim para as crianças
Falar com crianças de forma síncrona
Colocar as crianças em interação umas com as outras

Dar continuidade a projetos em desenvolvimento pelas crianças
Dar sugestões de dinâmicas familiares
Proporcionar que as famílias partilhem com a educadora/instituição o que têm feito com as crianças
Assegurar que as famílias continuem a pagar as mensalidades
Fazer como outras instituições estão a fazer
Necessito de me manter ativo(a)
Outra. Qual?

12. Que intencionalidades pedagógicas têm estado subjacentes às dinâmicas/ atividades (selecione as 3 principais)?

Promover a interação entre o jardim de infância, a família e a criança
Propor atividades que respondam às diferentes áreas de conteúdo
Dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava a ser desenvolvido em sala
Valorizar o brincar livre da criança
Promover a participação da criança nas rotinas (responsabilidade e participação em pequenas tarefas, por ex. em arrumar, pôr a mesa)
Promover a participação da criança em tomadas de decisão
Outra. Qual?

13. As dinâmicas/atividades que promoveu até hoje, implicam que:

Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre

13.1 A criança desenvolva a atividade sozinha

Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre

13.2 Os familiares dirijam a dinâmica/ atividade

Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre

13.3 Usem materiais do quotidiano

Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre

13.4 A criança se envolva nas rotinas (por ex. em arrumar, pôr a mesa) *

Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre

13.5 Outra. Qual? *

14. As suas dinâmicas/atividades conseguiram chegar a todas as crianças?

Sim | Não

14.1 Se respondeu "Não" à questão 13.6, a quantas crianças chegaram?

15. Tem tido feedback das famílias sobre as dinâmicas/atividades?

Todos de uma forma geral

Só alguns pais

Muito poucos

Nenhum

16. O feedback é majoritariamente através de: (Pode colocar mais do que uma opção)

Escrita

Imagem

Vídeo

Áudio

Outra. Qual?

17. O feedback que tem recebido por parte das famílias tem incidido em que aspetos?(Escolha até 3 aspetos)

Ausência de recursos tecnológicos

Falta de conhecimento sobre os recursos tecnológicos

A opinião acerca da pertinência da dinâmica/ atividade

Acerca de como correu a dinâmica/atividade com a criança (reação e implicação da criança; produto conseguido; etc.)

Dificuldades de material para o desenvolvimento da dinâmica/ atividade

Dificuldades quanto à disponibilidade para acompanhar a criança na dinâmica/ atividade

Dificuldades de espaço para o desenvolvimento da dinâmica/ atividade

Satisfação por se sentirem apoiadas

Outra. Qual?

18. Considera que a opinião das famílias acerca desta interação é: *

Positiva para todos

Positiva para alguns

Negativa

19. Outros elementos da instituição/equipa são envolvidos na interação estabelecida com as famílias? *

Sim | Não

19.1 Se respondeu "sim" à questão anterior. Quem?

Auxiliares de ação educativa

Psicólogo

Coordenador(a)

Direção

Educador Especial

Outra. Qual?

20. Sente dificuldades e/ou constrangimentos nesta interação com as famílias e crianças? *

Não | Em parte | Sim

20.1 Se respondeu "Sim" ou "Em parte" à questão anterior. Quais dificuldades e/ou constrangimentos sente?

Tenho dificuldade no domínio das plataformas e recursos digitais

Dificuldade dos pais no domínio das plataformas e recursos digitais

Tenho pouco conhecimento de recursos digitais úteis

Tenho tido pouca colaboração por parte das famílias

Sinto falta de apoio da direção da instituição

Não sou reconhecido(a) pelo esforço que estou a fazer

Pouca coerência entre as dinâmicas efetuadas entre os diferentes educadores da instituição

Outra. Qual?

21. Globalmente como avaliaria as dinâmicas que implementou? *

Muito Fracas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Excelentes

22. De que forma as Escolas de formação poderiam apoiar este processo?

23. De que forma as direções/coordenações/tutela das instituições poderiam apoiar os educadores neste processo?



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação