iseclisboa
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

COMUNICAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A(S) FAMÍLIA(S)

INÊS CARDOSO MAÇÃS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Novembro de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

COMUNICAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A(S) FAMÍLIA(S)

Autora: Inês Cardoso Maçãs

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Pacheco

Novembro de 2025

Agradecimentos

Chega agora ao fim uma das etapas mais bonitas da minha vida. Uma fase repleta de altos e baixos, que me fez crescer significativamente enquanto pessoa e futura profissional de educação.

Desde criança, sempre disse que queria ser professora. Esse desejo acompanhou-me ao longo dos anos, e hoje, finalmente, vejo esse sonho tornar-se realidade. Ensinar com amor sempre foi a minha paixão, e não poderia estar mais feliz e orgulhosa por ter dado este passo tão importante.

Sinto-me profundamente grata por todos aqueles que fizeram com que isto fosse possível, que acreditaram em mim e estiveram ao meu lado neste percurso. Sem eles, não conseguiria chegar até aqui.

Quero, em primeiro lugar, agradecer aos meus pais, que sempre se esforçaram para que eu pudesse frequentar um curso superior. São, e sempre serão, o meu maior exemplo, a minha inspiração e o meu porto seguro. Obrigada por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos e por acreditarem em mim.

À minha irmã, obrigada por seres o meu exemplo de força e resiliência. Por me mostrares que não há obstáculo grande demais quando acreditamos em nós próprios. Obrigada por estares sempre presente, a apoiar-me incondicionalmente, na primeira fila.

Às minhas colegas e amigas de faculdade, Rita Lino Santos, Catarina Maurício e Daniela Santos, com quem partilhei esta longa caminhada. Não podia estar mais grata por ter vivido esta etapa ao vosso lado. Foram, sem dúvida, das melhores coisas que a faculdade me deu. Levo-vos comigo para a vida.

À minha professora orientadora, Doutora Patrícia Pacheco, o meu sincero agradecimento por todo o acompanhamento. Agradeço-lhe por me desafiar a ir mais além, pela sua paciência e pelo apoio incondicional.

À coordenadora de curso, Doutora Luísa Araújo, pela constante disponibilidade e dedicação ao longo de todo o percurso.

Aos restantes professores de curso, agradeço pelo apoio, pela orientação e por todas as aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

A relação entre a escola e a família constitui um fator determinante para o sucesso educativo das crianças, sendo a comunicação entre ambas uma dimensão central dessa parceria. Este trabalho teve como objetivos compreender de que forma a comunicação entre a escola e a família é percecionada e experienciada no contexto de uma turma do 2.º ano de escolaridade, a partir da perspetiva dos pais, bem como analisar as formas de comunicação utilizadas, com destaque para o uso do WhatsApp, refletindo sobre a sua utilidade, eficácia e impacto na relação escola-família. Adotou-se uma metodologia mista que integrou a aplicação de questionários a 27 pais e a realização de entrevistas semiestruturadas a 5 participantes, o que permitiu recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos acerca das perceções dos pais relativamente aos diferentes aspetos da comunicação. Os resultados evidenciaram uma perceção maioritariamente positiva da relação escola-família, com os pais a valorizarem o papel ativo que desempenham no percurso educativo dos filhos e a reconhecerem a importância de uma colaboração estreita e contínua com a escola. A comunicação revelou-se eficaz na generalidade, destacando-se a centralidade do grupo de WhatsApp pela rapidez e utilidade na troca de informações, embora se tenham identificado limitações relacionadas com notificações excessivas, má interpretação de mensagens e falta de privacidade.

Palavras-chave: Relação escola-família; Comunicação; WhatsApp; Envolvimento parental; Parcerias.

Abstract

The relationship between school and family is a determining factor for children's educational success, with communication between both parties being a central dimension of this partnership. This study aimed to understand how communication between school and family is perceived and experienced in the context of a 2nd grade class, from the parents' perspective, as well as to analyze the forms of communication used, with particular emphasis on the use of WhatsApp, reflecting on its usefulness, effectiveness, and impact on the school-family relationship. A mixed methodology was adopted, integrating the application of questionnaires to 27 parents and the conduction of semi-structured interviews with 5 participants, which allowed for the collection of both quantitative and qualitative data regarding parents' perceptions of different aspects of communication. The results revealed a predominantly positive perception of the school-family relationship, with parents valuing the active role they play in their children's educational path and recognizing the importance of close and continuous collaboration with the school. Communication was generally perceived as effective, with the WhatsApp group standing out due to its speed and usefulness in exchanging information, although some limitations were identified, namely excessive notifications, reliance on written communication, and lack of privacy.

Keywords: *School-family relationship; Communication; WhatsApp; Parental involvement; Partnerships.*

Índice

Agradecimentos I
Resumo 2
Abstract 3
Índice de Figuras 6
Índice de Tabelas 7
Índice de Anexos 7
I. Revisão da Literatura 11
1. A relação escola-família 11
1.1 Benefícios da relação escola-família para os vários intervenientes 12
2. Modelos de Envolvimento Parental 15
2.1 Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler 15
2.2 Modelo de Epstein 20
3. A comunicação escola-família 24
3.1 Formas e estratégias de comunicação 26
3.2 Vantagens e potencialidades da comunicação 29
3.3 Barreiras da comunicação das famílias e dos profissionais 33
4. O WhatsApp como meio de comunicação entre escola-família 36
4.1 Vantagens e desafios do uso do WhatsApp 37
II. Estudo Empírico 40
2.1 Questões de investigação e objetivos 40
2.2 Paradigma do estudo 42
2.3 Metodologia do estudo 43
2.4 Caraterização da instituição e dos participantes 44
2.4.1 Caraterização da instituição de ensino 44
2.4.2 Caraterização dos participantes 45
2.5 Instrumentos de recolha de dados 45
2.6 Procedimentos 49
2.6.1 Procedimentos de recolha de dados 49
2.6.2 Análise de dados 49
2.7 Questões éticas 50

III. Resultados 52
IV. Resultados 52
Considerações finais 70
Referências 72
Anexos 82

Índice de Figuras

Figura 1 . Benefícios de uma comunicação positiva entre família-escola 30

Índice de Tabelas

Tabela 1. Relação escola-família 52
Tabela 2. Autoeficácia e confiança na relação escola-família 53
Tabela 3. Vantagens da relação escola-família 54
Tabela 4. Desvantagens da relação escola-família 54
Tabela 5. Barreiras pragmáticas da comunicação escola/família 55
Tabela 6. Barreiras psicológicas da comunicação escola/família 56
Tabela 7. Barreiras culturas da comunicação escola/família 57
Tabela 8. Formas de comunicação eficazes utilizadas pela professora..... 58
Tabela 9. Sugestões de melhoria para uma comunicação mais eficaz..... 58
Tabela 10. Eficácia e importância da comunicação via WhatsApp 59
Tabela 11. Dinâmica e impacto do grupo de WhatsApp..... 60
Tabela 12. Aspetos positivos do WhatsApp como meio de comunicação 61
Tabela 13. Aspetos negativos do WhatsApp como meio de comunicação..... 61
Tabela 14. Padrões de uso do WhatsApp pelos pais no âmbito escolar..... 63
Tabela 15. Características das mensagens nos grupos de WhatsApp 63
Tabela 16. Perceções sobre o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação.... 65

Índice de Anexos

Anexo 1. Guião do questionário 83
Anexo 2. Guião da entrevista 86
Anexo 3. Repostas da entrevista 88

Introdução

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, insere-se na Unidade Curricular do Relatório Final. O tema escolhido "a comunicação entre a escola e a família", surge da importância reconhecida que esta relação tem no desenvolvimento global das crianças, particularmente no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola e a família são os dois pilares fundamentais que sustentam o desenvolvimento da criança, influenciando de forma decisiva a construção de valores, competências e atitudes. A articulação entre estas duas esferas permite criar um ambiente seguro, coeso e promotor de aprendizagens significativas, contribuindo para o sucesso académico e para o bem-estar emocional e social das crianças (Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2021).

A comunicação entre pais e professores assume, neste processo, um papel central, devendo assentar em princípios como o respeito mútuo e a vontade de envolver todos os membros da comunidade educativa (Lemos, 2015; Mata & Pedro, 2021; Swick, 2003). Para tal, é fundamental estabelecer canais de comunicação acessíveis e eficazes, que favoreçam a participação ativa das famílias nas dinâmicas da escola (Graham-Clay, 2024; Mata & Pedro, 2021). A promoção deste compromisso parental exige o uso de uma linguagem clara e de mecanismos de partilha de informação que reconheçam e valorizem os saberes e as experiências familiares, contribuindo assim para a construção de um diálogo educativo, inclusivo e intencional, que respeite a diversidade dos modelos parentais presentes na instituição (Lemos, 2015).

Com o avanço das tecnologias digitais, surgiram novos meios de comunicação que transformaram significativamente a forma como professores e famílias interagem (Dan & Simon, 2021; Wasserman & Zwebner, 2017). O ambiente digital, com a sua multiplicidade de plataformas e ferramentas, tem facilitado a seleção de canais adequados às necessidades específicas de cada contexto, possibilitando comunicações mais rápidas, acessíveis e adaptadas aos estilos de vida contemporâneos (Wasserman & Zwebner, 2017). Neste panorama, destaca-se a crescente utilização do WhatsApp como um instrumento de comunicação direta entre pais e professores (Afzal & Abdullah, 2022; Almahairah, 2025; Mayangsari & Aprianti, 2017). Esta ferramenta tem-se demonstrado eficaz na manutenção de um contacto constante e informal, permitindo a rápida partilha de informações e a construção de vínculos de cooperação no acompanhamento do percurso educativo dos alunos (Mayangsari & Aprianti, 2017).

A utilização do WhatsApp promove ainda um sentimento de comunidade, permitindo aos pais interagirem entre si e com os professores, fortalecendo a coesão em torno do projeto educativo (Mayangsari & Aprianti, 2017). Por meio da partilha de mensagens, imagens, vídeos e artigos, esta ferramenta assume-se como um espaço de aprendizagem informal, onde circulam saberes, experiências e informações relevantes para todos os intervenientes (Mayangsari & Aprianti, 2017).

Este trabalho procura, por isso, compreender de que forma a comunicação entre a escola e a família é percecionada e experienciada no contexto de uma turma do 2.º ano de escolaridade, a partir da perspetiva dos pais. Em particular, pretende-se analisar as formas de comunicação utilizadas, com destaque para o uso do WhatsApp, refletindo sobre a sua utilidade, eficácia e impacto na relação escola-família.

O presente trabalho está organizado em duas partes distintas, embora complementares. A primeira parte incide sobre a apresentação do tema escolhido e a respetiva revisão da literatura, procurando fundamentar a investigação à luz de diferentes perspetivas e contributos científicos relevantes para a compreensão da problemática em estudo. A segunda parte é dedicada à componente empírica, na qual se descrevem as diversas etapas do estudo realizado, incluindo os objetivos, a metodologia adotada, os instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização do contexto e dos participantes. Seguem-se a análise e interpretação dos dados obtidos, as conclusões daí decorrentes e, por fim, as considerações finais.

I. Revisão da Literatura

Este capítulo apresenta uma breve revisão da literatura que sustenta o presente estudo, estruturada em quatro tópicos. O primeiro ponto refere-se à relação entre a escola e a família, abordando de forma geral o seu conceito, a sua importância e os benefícios a ela associados para os diferentes intervenientes no processo educativo. De seguida, são apresentados dois modelos teóricos (Epstein, 1986, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005) que ajudam a compreender o envolvimento parental na escola. O terceiro ponto centra-se na comunicação entre a escola e a família, destacando o papel dos professores, as estratégias utilizadas, bem como as vantagens e barreiras frequentemente encontradas. Por fim, no ponto quatro é explorado o uso do WhatsApp como meio de comunicação entre a escola e a família, refletindo sobre o seu enquadramento no contexto educativo, bem como as suas potencialidades e limitações.

1. A relação escola-família

A educação é um processo complexo e contínuo que envolve todas as dimensões do ser humano e ocorre em contextos sociais e culturais em constante desenvolvimento (Nunes & Sarmento, 2010). Neste percurso, a escola constitui-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, enquanto a família representa o núcleo essencial de afeto, de relações significativas e de confiança (Ribeiro et al., 2021). A promoção de uma educação de qualidade para as crianças exige a consciência coletiva sobre a importância do envolvimento ativo de todos no processo educativo (Mata & Pedro, 2021). Quando a escola e a família se articulam de forma harmoniosa, criam-se as condições necessárias para um apoio sólido às crianças, promovendo o seu crescimento enquanto indivíduos mais completos, realizados e felizes (Ribeiro et al., 2021).

Na perspetiva de Caeiro (2005), a família constitui um dos pilares fundamentais da sociedade, exercendo uma influência significativa no desenvolvimento dos indivíduos. É no seio familiar que as crianças iniciam o processo de socialização, construindo as primeiras noções sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia (Dessen & Polonia, 2007). Segundo Caeiro (2005, p. 21), a família,

> É um lugar de afetos e partilha social, é a essência do saber, da competência, da idoneidade e da transmissão dos valores que nos acompanham ao longo da vida. (…) é ainda na família que se aprendem os

modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação.

Complementando o papel essencial da família, a escola assume-se como um espaço dedicado à aprendizagem, devendo constituir, acima de tudo, um ambiente propício ao desenvolvimento de atitudes e valores, bem como à aquisição de competências essenciais para a vida (Caeiro, 2005). Enquanto instituição indispensável à formação dos alunos, a escola contribui de forma decisiva para a compreensão da realidade em que estão inseridos, promovendo uma atuação crítica, consciente e responsável na sociedade (Fernandes, 2009).

Tendo em conta que é neste espaço que as crianças passam grande parte do seu dia, a escola desempenha um papel central no seu quotidiano, promovendo o envolvimento de atividades educativas, recreativas e lúdicas que contribuem para o desenvolvimento das suas competências cognitivas, sociais e emocionais (Dessen & Polonia, 2007). Assim, torna-se fundamental reconhecer este ambiente como uma parceira ativa no processo educativo, em articulação estreita com a família, pois, segundo Bronfenbrenner (1994), o desenvolvimento humano é influenciado, direta e indiretamente, pelos múltiplos ambientes que envolvem o indivíduo.

Neste sentido, o estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade ganha especial relevância, devendo respeitar as especificidades de cada contexto educativo (Mata & Pedro, 2021). A eficácia dessas parcerias assenta no estabelecimento de espaços de diálogo abertos e inclusivos, onde todos os intervenientes possam partilhar opiniões, analisar as necessidades específicas do aluno e partilhar vivências, permitindo assim uma troca efetiva de conhecimentos (Caeiro, 2005).

Em suma, o desenvolvimento equilibrado das crianças exige uma colaboração ativa entre os principais agentes educativos: a família e a escola (Nunes & Sarmento, 2010). Por isso, torna-se essencial reconhecer que "se os pais têm um papel insubstituível em educar os seus filhos, à escola compete o papel insubstituível de colaborar com os pais nessa mesma educação" (Neto, 2005, p. 19).

1.1 Benefícios da relação escola-família para os vários intervenientes

O sucesso escolar deve ser encarado como uma responsabilidade coletiva que envolve todos os membros da comunidade educativa (Fernández et al., 2011). Embora o

aluno ocupe uma posição central no processo de aprendizagem, a sua evolução depende do envolvimento ativo dos professores, das famílias e de outros profissionais que o acompanham ao longo do percurso educativo (Fernández et al., 2011). Neste sentido, o grau de participação das famílias na vida escolar revela-se fundamental, embora muitas vezes esteja condicionado pela perceção que estas têm da escola, pelo que é essencial construir uma relação de proximidade e confiança entre a escola e as famílias, de modo a potenciar uma colaboração eficaz em prol do sucesso dos alunos (Mata & Pedro, 2021; Sousa & Sarmento, 2010).

Fernández et al. (2011) reforçam que o envolvimento efetivo das famílias na escola contribui significativamente para o sucesso dos alunos, refletindo-se em melhores resultados académicos, maior motivação e desenvolvimento de competências sociais (Fernández et al., 2011). Além disso, esta colaboração fortalece a continuidade do percurso escolar, favorece a consolidação de hábitos de estudo e diminui as taxas de abandono, evidenciando a importância de uma relação de proximidade e confiança entre a escola e as famílias (Fernández et al., 2011).

Diversos estudos têm evidenciado os benefícios do envolvimento parental e da colaboração entre escola e família no percurso escolar dos alunos (Christenson & Reschly, 2010; Epstein, 1992; Fernández et al., 2011; Ribeiro et al., 2020; Sousa & Sarmento, 2010). Neste contexto, a investigação de Smith et al. (2019) reforça essas conclusões ao analisar o impacto da formação de professores em gestão de sala de aula na qualidade da relação escola–família e no comportamento dos alunos. O estudo, realizado com 207 professores e mais de 3.200 alunos de escolas urbanas do Meio-Oeste dos Estados Unidos, concluiu que, independentemente do contexto de desenvolvimento, o envolvimento das famílias com a escola constitui um forte preditor do desempenho académico dos alunos no final do ano letivo. Verificou-se ainda que o envolvimento parental desde o início do ano escolar está associado a um aumento das competências pró-sociais dos estudantes, bem como a uma redução de problemas de concentração, desregulação emocional e comportamentos disruptivos.

Um outro estudo (Piskorz-Ryń & Chikwe, 2024) analisou o impacto do envolvimento parental no sucesso académico dos alunos, através de entrevistas semiestruturadas com uma amostra diversificada de pais, professores e estudantes de diferentes contextos e regiões. Os resultados evidenciam que o apoio familiar e a participação ativa dos pais na vida escolar das crianças constituem fatores determinantes para o sucesso educativo. O estudo salienta ainda que as diversas formas de envolvimento

parental podem exercer efeitos positivos significativos, reforçando a relação entre as dinâmicas familiares e o funcionamento do sistema educativo.

Para além de contribuir para o sucesso educativo dos alunos, a colaboração entre a escola e a família assume um papel essencial na construção de uma comunicação eficaz e consistente com os profissionais de educação (Fernandez et al., 2011). Ao participarem ativamente na vida escolar, as famílias adquirem um maior conhecimento sobre os processos educativos dos seus filhos, fortalecendo a cooperação e promovendo o sentido de pertença à comunidade educativa (Fernandez et al., 2011; Ribeiro et al., 2020). Para os professores, este envolvimento permite um conhecimento mais profundo das dinâmicas familiares, desenvolvendo competências na interação com os encarregados de educação e possibilitando um acompanhamento mais ajustado às necessidades das crianças. Por sua vez, a escola beneficia desta colaboração ao oferecer uma educação centrada no aluno e ao reforçar os laços com as famílias e a comunidade envolvente (Fernandez et al., 2011; Ribeiro et al., 2020; Silva, 2010).

Além dos benefícios já destacados, a colaboração entre escola-família tem impulsionado uma série de iniciativas e políticas que promovem um ambiente favorável e benéfico ao sucesso dos alunos (Christenson & Reschly, 2010). Esses esforços têm contribuído para o desenvolvimento de práticas como: i) uma comunicação bidirecional, que assegura o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos; ii) o estabelecimento de objetivos e metas comuns entre a família e a escola, promovendo um apoio integrado ao crescimento dos alunos; iii) a compreensão dos fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos, permitindo uma abordagem adaptada e direcionada às suas necessidades; iv) a partilha de métodos e estratégias que ajudam a encontrar soluções, assegurando o sucesso dos objetivos definidos (Christenson & Reschly, 2010).

Conclui-se, assim, que o estabelecimento de uma parceria efetiva entre a escola, as famílias e a comunidade representa uma realidade com benefícios claros para todos os intervenientes no processo educativo (Sousa & Sarmento, 2010). A participação das famílias, aliada ao empenho dos docentes e ao apoio dos profissionais educativos, promove a motivação, o desenvolvimento académico e social, e contribui para a continuidade dos estudos, reduzindo o abandono escolar (Fernández et al., 2011). Esta corresponsabilização cria um ambiente mais eficiente, centrado no aluno, que valoriza o papel de cada elemento na comunidade educativa e favorece o bem-estar coletivo (Ribeiro et al., 2020; Silva, 2010).

2. Modelos de Envolvimento Parental

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem sido objeto de estudo ao longo do tempo, revelando um impacto significativo no seu desenvolvimento emocional e académico (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 2005). Este fator é considerado uma variável flexível, o que o torna mais suscetível à intervenção do que outras características familiares, como os estilos parentais ou o nível socioeconómico (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Por essa razão, o envolvimento parental é reconhecido como um elemento essencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Tendo por base esta relevância, pretende-se evidenciar as principais características dos modelos propostos por Epstein (1995) e por Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 2005), sublinhando a forma como definem e valorizam o papel dos pais ao longo do percurso educativo dos seus filhos. Para além disso, será destacada a importância do envolvimento parental para o sucesso académico e o bem-estar dos alunos, refletindo-se ainda sobre o contributo destes modelos para a construção de estratégias de colaboração entre a escola e a família.

2.1 Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler

Ao procurar compreender os fatores que motivam o envolvimento parental na educação, o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997; 2005) destaca a forma como esse envolvimento pode influenciar positivamente o sucesso escolar das crianças. Este modelo é composto por cinco níveis: (1) motivações para o envolvimento parental; (2) formas de envolvimento parental; (3) mecanismos de influência; (4) adequação entre as ações dos pais e as expetativas escolares; e (5) resultados do envolvimento na criança.

Segundo este modelo, a participação dos pais na educação dos filhos é influenciada por três conjuntos principais de crenças: a construção do papel parental, o sentimento de autoeficácia dos pais e as oportunidades e exigências do envolvimento apresentadas pelos filhos e pela escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; 2005). A construção do papel parental refere-se às conceções dos pais sobre o que se espera deles em relação à educação dos filhos, sendo estas ideias formadas por uma variedade de fatores, como os valores culturais, as normas sociais e as experiências pessoais antecedentes dos pais (Hoover-Dempsey et al., 2005).

A construção do papel parental é, em larga medida, influenciada pelas experiências observadas ao longo da vida, nomeadamente através do modo como os seus próprios pais, amigos ou outras figuras significativas se envolveram na educação escolar das crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). A forma como os pais constroem o seu papel na educação permite-lhes idealizar e antecipar as ações que podem vir a tomar nesse contexto, estabelecendo uma predisposição para se envolverem ativamente (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Para que assumam efetivamente esse papel, é essencial que acreditem possuir as capacidades e os recursos necessários para participar de forma eficaz na educação dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997).

A participação ativa e contínua dos pais na educação dos seus filhos encontra-se intrinsecamente relacionada com o grau de confiança que depositam nas suas próprias capacidades para os apoiar de forma eficaz. Esta confiança está associada ao conceito de autoeficácia parental, o qual diz respeito às crenças que os pais possuem relativamente às suas competências e conhecimentos necessários para promover o sucesso escolar dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Assim, esta perceção de autoeficácia vai-se formando e fortalecendo ao longo do tempo, sendo influenciada por várias experiências e contextos (Hoover-Dempsey et al., 2005). Uma das formas mais significativas de reforço da autoeficácia parental ocorre através de experiências positivas de envolvimento educativo, que podem resultar numa trajetória académica pessoal bem-sucedida ou em situações anteriores em que o seu envolvimento contribuiu efetivamente para o progresso escolar dos filhos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Além disso, a participação dos pais é influenciada pelas oportunidades e solicitações que recebem, quer da escola, quer dos próprios filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Elementos como o entusiasmo das crianças em relação à escola ou a existência de um ambiente escolar acolhedor podem desempenhar um papel determinante na motivação dos pais para se envolverem (Hoover-Dempsey & Ice, 2011; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Por exemplo, quando os alunos demonstram vontade de partilhar as suas vivências escolares ou manifestam satisfação pela presença dos pais no contexto escolar, contribuem para a criação de um ambiente favorável ao envolvimento familiar (Hoover-Dempsey et al., 2005). Do mesmo modo, quando a instituição educativa adota uma postura aberta e inclusiva, promovendo um clima de acolhimento, tende a incentivar a participação dos encarregados de educação (Hoover-Dempsey et al., 2005).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é, assim, influenciado por diversos fatores que moldam as suas decisões quanto ao tipo e à intensidade da participação na vida escolar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Em primeiro lugar, destacam-se as competências e conhecimentos específicos dos pais, ou seja, a perceção que os pais têm das suas próprias competências em determinadas áreas influencia diretamente as atividades em que decidem envolver-se (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). De forma geral, os pais tendem a envolver-se mais em situações educativas nas quais acreditam que a sua presença pode ter um impacto positivo, permitindo-lhes ser úteis e eficazes no apoio ao percurso escolar dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quando se sentem confiantes e úteis, o seu envolvimento costuma ser mais frequente e consistente; em constaste, se duvidam das suas capacidades, é comum que adotem uma postura mais recuada ou limitada na participação escolar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Em segundo lugar, as diversas responsabilidades associadas ao trabalho e à vida familiar influenciam, de forma relevante, a maneira como os pais se envolvem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Fatores como a flexibilidade do emprego para comparecer a eventos escolares, a distância entre o local de trabalho e a escola, bem como os horários laborais, podem tanto facilitar quanto dificultar essa participação (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ao mesmo tempo, as exigências familiares reduzem ainda mais o tempo e a disponibilidade que os pais têm para se dedicar à escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Embora essas condições externas não determinem, à partida, a decisão de participar, acabam por influenciar significativamente a forma e a frequência com que esse envolvimento acontece (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Por fim, os convites e solicitações explícitas por parte da criança e da instituição escolar assumem igualmente um papel determinante na forma como os pais se envolvem no percurso escolar dos seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). A atitude da criança e a abertura da escola influenciam a decisão dos pais em participar, mas são os pedidos concretos que determinam como esse envolvimento acontece (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Por exemplo, uma criança que pede ajuda com os trabalhos de casa incentiva o acompanhamento dessas tarefas, enquanto um pedido para acompanhar uma saída escolar pode levar o pai ou a mãe a assumir funções de transporte ou supervisão (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). De igual modo, quando a escola envia tarefas que requerem breves interações entre pais e filhos ou convida os pais a contactarem os

professores para esclarecer dúvidas, isso incentiva uma maior participação e comunicação entre família e escola, reforçando o envolvimento parental (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Tendo em conta estes fatores que influenciam a decisão e a forma como os pais se envolvem na educação dos filhos, o modelo defende que os pais podem contribuir para a aprendizagem e sucesso escolar dos filhos através de três formas: a modelagem, o reforço e a instrução direta (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Cada uma dessas estratégias representa um tipo distinto de envolvimento parental, com potencial para influenciar positivamente o percurso académico das crianças, seja através do exemplo, da motivação ou da orientação concreta (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

A modelagem de comportamentos e atitudes por parte dos pais tem um papel fundamental no sucesso educativo dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quando mostram interesse pelo quotidiano escolar dos filhos, apoiam na realização dos trabalhos de casa ou participam em atividades e eventos escolares, transmitem de forma implícita a ideia de que a educação é valiosa e merece dedicação (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Este comportamento tem um impacto significativo, uma vez que as crianças tendem a reproduzir as atitudes dos adultos que admiram e com quem mantêm uma relação próxima (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Assim, ao presenciarem o envolvimento dos pais na vida escolar, os alunos são mais propensos a adotar uma postura positiva e empenhada em relação à escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Os pais contribuem para o sucesso escolar dos filhos ao reforçarem aspetos fundamentais relacionados com a aprendizagem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quando esse reforço é aplicado de forma equilibrada, sem comprometer a motivação interna da criança, contribui para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ainda assim, o sucesso escolar não depende apenas deste fator; o interesse da própria criança e a qualidade do ensino são igualmente determinantes (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Além dos pais, professores e outras figuras educativas também podem reforçar esses comportamentos, o que torna o envolvimento parental uma vantagem significativa, mas não uma condição exclusiva para o bom desempenho académico (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Através da instrução direta, os pais influenciam significativamente os resultados educativos dos seus filhos, oferecendo um apoio mais ativo à aprendizagem que pode ser mais estruturado ou flexível (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Nas abordagens estruturadas, os pais contribuem para o reforço de aprendizagens específicas, como a

ortografia ou a resolução correta de exercícios, ajudando no domínio dos conteúdos escolares (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quando os pais adotam estratégias mais abertas, incentivam o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, ao incentivar os filhos a refletirem, considerarem diferentes pontos de vista e explicarem o seu raciocínio (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Embora cada um dos mecanismos tenha um impacto positivo na aprendizagem, nenhum deles, isoladamente, assegura o sucesso escolar, uma vez que o desenvolvimento educativo resulta de uma interação complexa de múltiplos elementos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

A qualidade do envolvimento dos pais na educação dos filhos está fortemente relacionada com a coerência entre as suas atitudes e aquilo que a escola entende como adequado (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quando há uma boa articulação entre o ambiente familiar e o escolar, a criança sente-se mais segura e encontra maior facilidade em transitar entre esses dois contextos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Quando existem diferenças significativas, a criança pode enfrentar dificuldades ao tentar conciliar normas e expectativas distintas, o que pode comprometer o seu percurso de aprendizagem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). No entanto, na prática, é mais frequente que se espere que os pais se adaptem ao funcionamento da escola, do que a escola se adapte às necessidades das famílias (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Mesmo assim, quando ambas as partes demonstram pouco interesse em colaborar, torna-se importante contrariar essa distância, promovendo iniciativas que fortaleçam a relação entre família e escola, favorecendo assim o desenvolvimento global da criança (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Neste sentido, este modelo permite identificar que o envolvimento dos pais na educação dos filhos tem um efeito extremamente positivo no seu sucesso escolar, sendo esse impacto mais significativo quanto mais atividades e estratégias adotadas estiverem adequadas ao desenvolvimento da criança e às expectativas da escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Ao acompanharem os trabalhos de casa ou valorizarem o esforço e as conquistas dos filhos, os pais transmitem-lhes a importância da escola e incentivam a aprendizagem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Essas atitudes ajudam a desenvolver conhecimentos e competências que facilitam o desempenho escolar, além de fortalecerem a crença da criança no seu próprio potencial e nas suas capacidades para alcançar bons resultados (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Por isso, quanto mais os pais se envolvem de forma positiva, mais as crianças se sentem motivadas, confiantes e capazes de ter sucesso na escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997).

A investigação de Otero et al. (2020), baseada no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997, 2005), reforça a importância do envolvimento parental na educação ao analisar o impacto do apoio e controlo familiar, hábitos de estudo, ambiente de aprendizagem, satisfação escolar e autoeficácia no desempenho académico. O estudo, realizado com 1.316 estudantes do 1.º e 2.º ano e Ensino Secundário, com idades entre 11 e 17 anos, de 44 escolas públicas em Espanha, revelou que uma maior participação dos pais está associada a uma maior motivação, satisfação escolar e melhores resultados académicos. Os resultados obtidos destacam o papel fundamental dos pais no sucesso escolar dos alunos. De acordo com esta perspetiva, Parast et al. (2023) analisaram o envolvimento parental na educação de crianças do Ensino Básico em Teerão, com uma amostra de 400 alunos. Utilizando um questionário baseado no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (2005), o estudo evidenciou que as crenças motivacionais dos pais, nomeadamente a perceção da sua responsabilidade no processo educativo e a sua autoeficácia, são determinantes para o grau de envolvimento na vida escolar dos filhos. Os autores sublinham ainda que os convites explícitos por parte dos professores e a valorização do contributo parental reforçam significativamente esta participação, sobretudo quando os pais percecionam ter tempo, competências e energia para se envolverem de forma ativa.

Em suma, o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997; 2005) apresenta uma perspetiva do envolvimento parental que realça, os aspetos que motivam o modo de participação dos pais, as decisões e as consequências no sucesso escolar dos seus filhos. Este modelo destaca a importância da colaboração entre a família, a escola e o contexto social como elemento essencial para promover um envolvimento parental eficiente (Hoover-Dempsey e Sandler, 1995; 1997; 2005). Mais do que incentivar a quantidade da participação, importa assegurar que esta seja benéfica e adequada ao desenvolvimento da criança e às expetativas escolares, tornando-se, assim, um meio para melhorar a prática educativa (Hoover-Dempsey e Sandler, 1995; 1997; 2005).

2.2 Modelo de Epstein

No contexto da relação escola-família, destaca-se o modelo de Epstein (1986; 1992; 1995; 2011), conhecido como "Teoria das Esferas de Influência Sobrepostas". Este modelo propõe que a colaboração entre escola, família e comunidade deve ser compreendida como um sistema interligado, no qual as três esferas se influenciam

mutuamente e podem aproximar-se ou distanciar-se, consoante as práticas, atitudes e visões adotadas por cada uma (Epstein, 1986; 1992; 1995). Em vez de considerar cada esfera como um espaço com responsabilidades distintas, esta teoria reconhece a existência de zonas de sobreposição, especialmente quando há uma colaboração ativa e intencional (Epstein 1986). A interação entre estes contextos evolui ao longo do tempo: à medida que as famílias adquirem maior familiaridade com o sistema educativo, os professores aprofundam o conhecimento das dinâmicas familiares, e as instituições comunitárias se envolvem no processo educativo (Epstein, 1986; 1992; 1995; Esptein et al, 2002). Quando a escola, a família e a comunidade trabalham em conjunto, de forma coesa e intencional, os benefícios refletem-se no bem-estar e no desenvolvimento global dos alunos (Epstein, 1992).

Os programas de parceria entre a escola e a família desempenham um papel fundamental na construção de uma relação sólida e duradoura, assente no respeito mútuo e na confiança entre os diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento integral das crianças (Epstein, 1995; Epstein et al., 2002). Esta abordagem vai além da visão tradicional de envolvimento parental ou de contactos ocasionais com a família, promovendo uma dinâmica mais organizada, deliberada e cooperativa. A adoção do termo "parcerias" reforça a ideia de uma responsabilidade partilhada na educação das crianças, valorizando o contributo específico e complementar de cada contexto (Epstein et al., 2002; Sanders & Epstein, 1998). O foco principal reside na construção de colaborações consistentes e sustentadas, orientadas por objetivos comuns e por uma divisão equilibrada de responsabilidades entre a escola, a família e a comunidade, com vista à promoção do bem-estar e do sucesso educativo das crianças (Epstein, 1992; 1995; Sanders & Epstein, 1998

O modelo das esferas de influências coloca o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo-o como o principal agente do seu próprio desenvolvimento, educação e sucesso escolar (Epstein, 1986; 1995; Esptein et al, 2002). As parcerias entre a escola, a família e a comunidade, por si só, não garantem o sucesso dos alunos, sendo fundamental que as atividades desenvolvidas sejam planeadas de forma a envolver, orientar e motivar os alunos a alcançar o sucesso de forma autónoma e responsável (Epstein, 1986; Esptein et al, 2002). Quando as crianças se sentem apoiadas e motivadas a assumir o seu papel de alunos, desenvolvem uma atitude positiva em relação à aprendizagem, o que fortalece a sua autonomia e fomenta a confiança nas suas

capacidades (Epstein, 1986, 1992; Epstein et al., 2002; Epstein & Salinas, 2004; Sanders & Epstein, 1998).

Partindo da teoria das esferas de influência e com base em anos de investigação em diversas escolas, Epstein (1992; 1995) desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental composta por seis tipos, que incluem um conjunto diversificado de práticas educativas destinadas a promover a colaboração entre a escola, a família e a comunidade:

I) Formação e ajuda às famílias: Orientar as famílias no fortalecimento das suas competências parentais, promovendo simultaneamente um ambiente que estimule a aprendizagem em casa. Para que esta colaboração seja eficiente, é essencial que as escolas reconheçam e respeitem a diversidade das famílias, os seus contextos, culturas e as aspirações que têm para a educação dos seus educandos.

II) Comunicação: Promover uma relação de proximidade entre a escola e as famílias, através de uma comunicação clara, regular e bidirecional. É importante que os encarregados de educação tenham acesso a informações relevantes sobre os conteúdos abordados, as metodologias de ensino e a evolução dos seus educandos. Simultaneamente, devem sentir-se incentivados a partilhar as suas opiniões, dúvidas e contributos, promovendo, dessa forma, uma colaboração sólida entre a família e a escola.

III) Voluntariado: Promover a participação ativa das famílias na vida escolar através de iniciativas de voluntariado organizadas e acolhedoras, permitindo a colaboração entre professores e voluntários no apoio aos alunos e no desenvolvimento de atividades que beneficiem toda a comunidade educativa.

IV) Aprendizagem em casa: Partilhar ideias e sugestões com as famílias sobre como apoiar os alunos em casa, no que diz respeito aos trabalhos de casa, atividades curriculares e ao envolvimento nas decisões e no planeamento educativo;

V) Tomada de decisão: Envolver as famílias na gestão, medidas escolares, equipas de desenvolvimento, associações de pais, conselhos escolares e comités. Exemplos práticos deste envolvimento incluem a participação ativa da associação de pais para discutir reformas educativas e curriculares, bem como a colaboração das famílias na construção do projeto educativo da escola.

VI) Colaboração com a comunidade: promover a integração e aproveitamento dos recursos comunitários para fortalecer os programas educativos, apoiar as práticas familiares e melhorar as aprendizagens. Para isso, é fundamental estabelecer parcerias com associações locais, empresas, autarquias, instituições culturais, cívicas e de ensino superior, promovendo uma rede de apoio que beneficie toda a comunidade escolar

As escolas, ao desenvolverem atividades para os seis tipos de envolvimento, têm a oportunidade de apoiar os pais em casa e na escola, respeitando as necessidades dos alunos e a disponibilidade das famílias (Epstein & Salinas, 2004). A contribuição dos participantes permite às escolas superar desafios, ajustar planos e desenvolver atividades, assegurando que todas as famílias possam desempenhar um papel ativo no sucesso escolar dos alunos (Epstein & Salinas, 2004).

Para apoiar a implementação de programas de parceria duradouros, foi criada uma metodologia baseada em Equipas de Ação, compostas por representantes da escola, família e comunidade (Epstein, 1995; Sanders & Epstein, 1998). O principal objetivo foigarantir a participação ativa de todos na promoção e monitorização de práticas que reforcem a ligação entre escola, família e comunidade (Epstein, 1995). Para facilitar o funcionamento do grupo, são nomeados um ou dois coordenadores, que têm como missão organizar reuniões e divulgar as ações de parceria junto da comunidade escolar (Epstein, 1995). As Equipas de Ação comprometem-se a realizar anualmente atividades em cada um dos seis tipos de envolvimento do modelo de Epstein, contribuindo para programas de parceria mais estruturados e sustentáveis (Epstein, 1995; Sanders & Epstein, 1998).

Em suma, os modelos de Epstein (1986; 1992; 1995; 2011) e de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997) reconhecem a importância fundamental do envolvimento parental no percurso educativo e no desenvolvimento das crianças. Estes modelos valorizam a colaboração ativa entre a escola e a família, destacando que esta parceria é decisiva para o sucesso escolar. Além disso, sublinham diversas práticas que a escola pode adotar para promover uma comunicação eficaz com as famílias e fortalecer uma relação de cooperação mútua, orientada por objetivos comuns.

3. A comunicação escola-família

A comunicação entre a escola e a família constitui um dos pilares fundamentais para promover a colaboração e estabelecer verdadeiras parcerias educativas (Mata & Pedro, 2021). A escola e a família partilham a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças, motivando-as a envolver-se na vida escolar com entusiasmo e dedicação (Almeida, 2023). Quando pais e professores mantêm uma comunicação clara e contínua, torna-se mais fácil desenvolver relações de confiança, proximidade e compreensão entre todos os intervenientes (Mata & Pedro, 2021).

Para que essa colaboração se concretize de forma eficaz, torna-se essencial investir na construção de uma rede de apoio forte, consistente e ativa, que sirva de base à comunicação entre a escola e a família (Ribeiro et al., 2020). Esta comunicação deve ser continuamente aperfeiçoada, promovendo um ambiente de confiança, proximidade e cooperação (Ribeiro et al., 2020). Um relacionamento positivo entre estes dois contextos favorece uma aprendizagem contínua, permitindo que a escola e a família assumam um papel ativo e complementar no processo educativo (Epstein et al., 2002).

De acordo com Swick (2003), a comunicação assume um papel central nas parcerias entre pais, professores, escola, família e comunidade. Segundo o autor, existem quatro comportamentos de comunicação que contribuem para a consolidação das relações entre professores e pais: i) a acessibilidade, que permite que os outros se sintam à vontade e em segurança; ii) a sensibilidade, que expressa o desejo de compreender o outro de forma empática e positiva; iii) a flexibilidade, que proporciona o espaço e a confiança essenciais para uma comunicação benéfica; iv) a confiabilidade, que constitui a base para o fortalecimento da relação de confiança e desenvolvimento entre pais e professores, tornando possível uma colaboração consistente e assegurando à criança um ambiente estável e equilibrado entre a escola e a família (Swick, 2003).

Mais do que uma simples troca de informações, a comunicação entre a escola e a família deve ser encarada como um processo dinâmico e construtivo, sustentado pelo respeito e pela valorização de todos os intervenientes (Swick, 2003). Promover oportunidades de diálogo, escuta ativa e envolvimento contribui para fortalecer os laços entre ambas as partes (Mata & Pedro, 2021). Neste processo, o feedback assume particular importância, uma vez que oferece orientações para melhorar práticas, reconhece o envolvimento dos intervenientes e propõe desafios que incentivam o crescimento (Swick, 2003). A reflexão conjunta, por sua vez, permite que pais e professores ajustem estratégias, compreendam melhor as necessidades das crianças e

aprofundem a colaboração (Swick, 2003). Assim, a comunicação transforma-se numa verdadeira parceria educativa, centrada no bem-estar e no desenvolvimento integral da criança (Mata & Pedro, 2021; Swick, 2003).

No modelo de Epstein (1986; 1992; 1995; 2011), a comunicação destaca-se como um dos pilares fundamentais na construção de uma parceria ativa entre a escola e a família. Este tipo de envolvimento refere-se à implementação de estratégias eficazes de comunicação que promovam uma relação próxima, respeitosa e colaborativa entre ambas as partes (Epstein et al, 2002). A autora defende que a comunicação não deve limitar-se à mera transmissão de informações, devendo ser clara, constante e bidirecional, de forma a promover a participação ativa de todos os pais como interlocutores no processo educativo (Epstein, 1986; 1992; 1995; Epstein et al., 2002). É igualmente importante que esta comunicação seja ajustada às diferentes realidades culturais, linguísticas e sociais de cada família, assegurando a sua inclusão e participação (Epstein et al., 2002). A compreensão, o respeito pelas diferenças e a acessibilidade para o diálogo são elementos essenciais para que esta relação se desenvolva de forma positiva para o bem-estar dos alunos (Epstein, 1986; 1992; 1995; Epstein et al., 2002).

Com o intuito de aprofundar a compreensão das práticas de comunicação, o estudo realizado por Leenders et al. (2017) centrou-se nas interações entre professores e pais em diferentes tipos de escolas primárias, tendo em conta as necessidades educativas especiais das crianças e o estatuto socioeconómico das famílias. A investigação envolveu entrevistas semiestruturadas com 55 professores de 18 escolas do sul dos Países Baixos, incluindo escolas regulares, escolas consideradas de risco e escolas de educação especial. Os resultados evidenciam que a confiança é um elemento central e indispensável nas relações entre pais e professores, sendo necessário que esta se desenvolva antes mesmo de surgirem assuntos relevantes a discutir. Esta confiança é reforçada através da transparência da escola, do estabelecimento de contactos informais frequentes e da postura proativa dos docentes, que facilitam uma comunicação aberta e constante com as famílias.

Um outro estudo (Xin Xu & Muyang Zhu, 2025) analisou a relação entre as competências de comunicação dos professores e o envolvimento dos pais na escola, aplicando questionários a 180 professores e 996 pais em cinco escolas. Os resultados indicaram que a capacidade de comunicação dos professores tem um impacto direto na qualidade da colaboração entre escola e família. Apesar da predisposição dos professores para estabelecer contacto com os pais, identificaram-se fragilidades nas suas

competências de escuta ativa e expressão oral, aspetos considerados cruciais para promover uma comunicação mais eficaz. O estudo destacou ainda a importância de dimensões como a clareza das mensagens, os métodos utilizados e a sensibilidade na interação com os encarregados de educação. Foram observadas disparidades significativas entre escolas situadas em contextos socioeconómicos distintos: nas zonas mais favorecidas, os professores demonstraram maiores competências comunicativas e registou-se um envolvimento parental mais elevado (Xin Xu & Muyang Zhu, 2025). Já nas zonas menos desenvolvidas, os resultados foram menos positivos, sugerindo a necessidade de investir na formação contínua dos docentes, especialmente no domínio da comunicação com as famílias (Xin Xu & Muyang Zhu, 2025).

Assim, estabelecer uma relação próxima entre profissionais e famílias requer criar oportunidades de diálogo contínuo, utilizando diversos meios que promovam o envolvimento de todos (Epstein, 1995; Epstein et al., 2002; Mata & Pedro, 2021). Reconhecer as famílias como parceiras no processo educativo vai além da troca de informações, fortalecendo o conhecimento mútuo e as relações (Ribeiro et al., 2020; Mata & Pedro, 2021). Para uma inclusão efetiva, é fundamental valorizar as diferentes realidades culturais e linguísticas, integrando os saberes e as particularidades de cada criança, família e profissional, construindo assim uma comunidade educativa mais consciente e comprometida (Mata & Pedro, 2021).

3.1 Formas e estratégias de comunicação

A comunicação com as famílias pode ser efetuada de diversas formas, sendo fundamental que os meios estabelecidos sejam adequados às caraterísticas da família, às necessidades do grupo e aos objetivos definidos (Mata & Pedro, 2021). Existem vários tipos de comunicação entre pais e professores, que podem ser unidirecionais ou bidirecionais (Graham-Clay, 2024). A comunicação unidirecional decorre quando a informação é transmitida de uma parte para a outra, com o objetivo de fornecer informações específicas (Graham-Clay, 2024). A comunicação bidirecional inclui uma interação ativa entre o professor e os pais, em tempo real, sendo que a troca de informações ocorre de forma recíproca, permitindo que ambos partilhem ideias, mantenham um diálogo constante e colaborem de forma construtiva (Graham-Clay, 2024).

Entre os diversos meios utilizados para favorecer a ligação entre escola e famílias, destacam-se os jornais, em formato digital ou em papel, que constituem uma excelente forma de manter as famílias informadas sobre as atividades escolares, os progressos das crianças, os eventos importantes e as oportunidades de participação. Devem ser curtos, claros e, sempre que necessário, traduzidos para diferentes idiomas, de modo a garantir a inclusão de todas as famílias (Graham-Clay, 2024; Mata & Pedro, 2021). Os recados e as mensagens também são frequentemente utilizados, elaborados com o apoio da equipa educativa ou até das famílias, abordando questões relevantes para os pais (Mata & Pedro, 2021). Para melhor ajustar os conteúdos às necessidades dos pais, é útil recorrer a questionários simples, que permitam recolher ideias e propostas (Mata & Pedro, 2021). Além disso, os telefonemas, as mensagens e os e-mails também são meios relevantes, mas é essencial ter em mente que nem todas as famílias têm acesso regular a tecnologias digitais (Mata & Pedro, 2021). Outra ferramenta importante são os cadernos de comunicação, que permitem partilhar informações sobre o quotidiano, ocorrências do fim de semana, e promover um diálogo contínuo e colaborativo entre escola e família, sem ser encarada como uma obrigação (Mata & Pedro, 2021).

Além dos meios já mencionados, as reuniões também são um meio essencial de comunicação entre a escola e as famílias, permitindo transmitir informações gerais sobre o funcionamento da instituição, rotinas, regulamentos, e os fundamentos pedagógicos da ação educativa (Graham-Clay, 2024; Mata & Pedro, 2021). Embora sejam uma estratégia importante para divulgar e avaliar o trabalho pedagógico, as reuniões nem sempre atingem o efeito desejado, podendo provocar sentimentos de repetição, nervosismo ou até indiferença, tanto por parte das famílias como dos profissionais (Matos, 2012). Apesar disso, quando organizadas de forma cuidadosa, as reuniões podem superar estas dificuldades e fortalecer a comunicação, promovendo uma participação mais regular e significativa (Mata & Pedro, 2021).

A exposição de trabalhos nas paredes e o uso de placards e cartazes são formas eficazes de documentar e partilhar o trabalho desenvolvido na sala de aula, mantendo as famílias informadas sobre as atividades (Mata & Pedro, 2021). Com o apoio de ferramentas como websites e redes sociais, as instituições podem facilmente divulgar informações gerais e atividades, mas é importante ter em conta a privacidade das crianças (Mata & Pedro, 2021). Em paralelo, os Portefólios Digitais emergem como uma alternativa prática para registar e partilhar o progresso individual de cada criança, permitindo um acesso direto dos pais às atividades desenvolvidas (Mata & Pedro, 2021).

Esses meios digitais, ao facilitar a comunicação e o acompanhamento das crianças, têm o potencial de fortalecer os laços entre as famílias e a escola (Mata & Pedro, 2021).

Para garantir uma comunicação positiva com as famílias, torna-se essencial atender a diversos fatores que promovem uma interação ativa e diversificada, adequando-os às necessidades e particularidades de cada contexto familiar. Segundo Mata e Pedro (2021), existem sete características essenciais a serem consideradas ao analisar a comunicação com as famílias:

I. Orientação da comunicação: A comunicação com as famílias deve ser construída em conjunto, promovendo a interação, a escuta ativa e o reconhecimento da cooperação de todos os envolvidos. A instabilidade na comunicação gera um distanciamento que prejudica a construção de relações de proximidade, essenciais para uma colaboração eficaz entre a escola e a família. Quando a comunicação é bidirecional, reduz-se incertezas de ambos os lados, criando um ambiente mais propício à participação e ao envolvimento de todos.

II. Formas da comunicação: A comunicação com as famílias na educação pode ser formal ou informal. A comunicação formal é regular e envolve temas pedagógicos, sendo importante para o envolvimento dos pais no projeto curricular. A comunicação informal, por outro lado, fortalece a relação entre famílias e profissionais, sendo útil para pais com dificuldades de comunicação ou barreiras culturais. A comunicação pode ocorrer oralmente ou por escrito, e ambas podem ser utilizadas presencialmente ou à distância. A linguagem não-verbal, como gestos e expressões, tem um papel fundamental, uma vez que torna a comunicação mais clara e eficaz.

III. Meios utilizados na comunicação: Os meios de comunicação entre a escola e a família são gradualmente variados, principalmente com o surgimento das novas tecnologias. A diversidade de meios facilita a inclusão de todas as famílias, assegura que a informação seja transmitida atempadamente e simplifica o processo de comunicação.

IV. Linguagem utilizada: A linguagem necessita de ser simplificada, para que as famílias consigam compreender facilmente a mensagem. A transmissão da informação pode ser mais eficaz ao utilizar-se uma combinação de palavras, imagens e esquemas. Além disso, quando existem famílias que falam uma língua diferente e não dominam o Português, é fundamental oferecer traduções e outras maneiras de comunicar, para garantir que todos tenham acesso à informação.

V. Regularidade da comunicação: Não é obrigatório comunicar com as famílias todos os dias, mas é essencial garantir que a informação circula nos dois sentidos.

Devem existir diversas formas de comunicação disponíveis, para que, sempre que seja preciso, tanto o professor como os pais possam entrar em contacto facilmente.

VI. Tipo de informação: A troca de informações entre as famílias e os profissionais pode apresentar diferentes formas, seja informal ou formal, pessoais ou coletivas, pontuais ou periódicas, entre outros. As informações têm objetivos e propósitos distintos, sendo, por isso, fundamental que os profissionais compreendam quais são esses objetivos em cada momento ou contexto.

VII. Objetivos da comunicação: Os objetivos da comunicação com os pais podem variar conforme a circunstância e as necessidades de cada momento. É essencial que os profissionais tenham uma compreensão clara desses objetivos, para que possam escolher as estratégias mais adequadas e orientar a comunicação de forma eficiente.

Neste sentido, uma comunicação positiva entre a escola e família torna-se fundamental para o sucesso educativo das crianças, pois estabelece um ambiente de confiança e colaboração mútua (Graham-Clay, 2024; Mata & Pedro, 2021). Ao adotarem uma abordagem diversificada e ajustada às necessidades específicas de cada família, os profissionais asseguram que a informação seja transmitida de forma clara, considerando as particularidades de cada contexto familiar (Mata & Pedro, 2021). A comunicação bidirecional, em que ambas as partes têm a oportunidade de partilhar ideias e colaborar em conjunto, é particularmente importante para estabelecer um ambiente de envolvimento ativo, onde as famílias se sentem incluídas no processo educativo (Graham-Clay, 2024). O uso de diversos meios de comunicação garante que as escolas consigam alcançar todas as famílias, superando barreiras linguísticas e limitações no acesso à tecnologia (Mata & Pedro, 2021). Adicionalmente, para que a comunicação seja realmente eficiente, é importante que os professores considerem várias características essenciais, como a simplificação da linguagem e a frequência na transmissão das informações (Mata & Pedro, 2021).

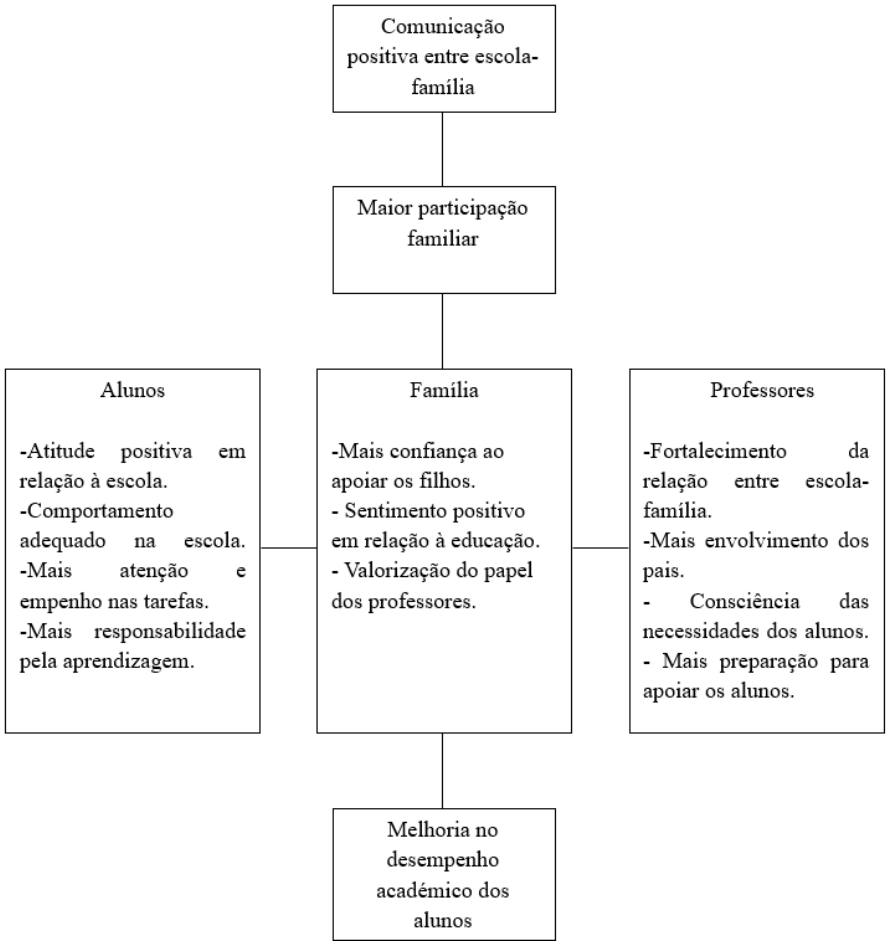
3.2 Vantagens e potencialidades da comunicação

Uma comunicação clara, objetiva e regular assegura que a informação circule de forma eficiente entre a escola e a família, promovendo um acompanhamento consistente do desenvolvimento das crianças (Ribeiro et al., 2019). Quando bem construída, a comunicação aproxima os pais da vida escolar, fazendo com que se sintam envolvidos e reconhecidos no percurso educativo dos filhos (Mata & Pedro, 2021). As crianças, ao

serem incluídas no processo de comunicação, passam a compreender melhor a importância dessa colaboração (Mata & Pedro, 2021). A sua participação ativa no acompanhamento do próprio desenvolvimento torna-as mais cientes dos seus objetivos, bem como do papel que ambos os contextos desempenham no seu crescimento (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Esta participação não só reforça a sua motivação, como também valoriza a construção de uma educação mais coesa, centrada no aluno e nas suas necessidades (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2020).

Figura 1 .

Benefícios de uma comunicação positiva entre família-escola



Nota. *Figura adaptada de Hoover-Dempsey & Walker (2002).*

Com base na imagem, torna-se evidente que uma comunicação positiva entre a escola e a família traz benefícios significativos para toda a comunidade educativa. Esta comunicação reforça a participação das famílias na vida escolar, o que tem impacto direto nos alunos, nas próprias famílias e também nos professores (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). No caso dos alunos, favorece uma atitude mais positiva em relação à escola, um comportamento mais adequado, maior empenho nas tarefas e um sentido de responsabilidade mais desenvolvido face à sua aprendizagem (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). As famílias, por sua vez, sentem-se mais confiantes para apoiar os filhos, desenvolvem sentimentos mais positivos em relação à educação e passam a valorizar mais o papel dos professores (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Já os docentes beneficiam de uma relação mais próxima com os pais e encarregados de educação, percecionam um maior envolvimento familiar, compreendem melhor as necessidades dos alunos e sentem-se mais preparados para os apoiar (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Todos estes aspetos, contribuem para uma melhoria global no desempenho académico e para um ambiente escolar mais positivo e cooperativo (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Tendo em conta os múltiplos benefícios decorrentes de uma comunicação positiva entre a escola e a família, importa destacar que a eficácia dessa relação depende, em grande medida, da existência de canais de comunicação adequados, que promovam uma partilha frequente, positiva e clara, fortalecendo a ligação entre ambos os contextos (Mata & Pedro, 2021). Quando as instituições de ensino envolvem ativamente os encarregados de educação, reforçam a confiança e o compromisso destes, criam um ambiente mais acolhedor e propício à interação (Mata & Pedro, 2021). Uma comunicação regular e de qualidade possibilita acompanhar de forma consistente o desenvolvimento de cada aluno, ajustar estratégias sempre que necessário e alinhar expectativas entre todos os envolvidos, o que, por sua vez, melhora a eficiência da comunicação entre a família e a escola (Mata & Pedro, 2021).

De acordo com diversos estudos (Kaban, 2021; Kuusima¨ki et al., 2019; Urbina et al., 2025) as ferramentas digitais são uma excelente forma de promover uma comunicação eficaz com as famílias e fortalecer a interação entre a escola e os pais. O estudo de Urbina et al. (2025) confirma esta ideia ao analisar o conhecimento, as atitudes e o uso de ferramentas digitais por educadores de infância na comunicação com as famílias. Com o objetivo de compreender que ferramentas utilizam, como aprenderam a usá-las e que atitudes demonstram perante estas, os autores aplicaram um questionário a 273 educadores, dividido em quatro secções: dados de identificação, conhecimento das

ferramentas de comunicação, formação e atitudes. Os resultados indicaram uma perceção positiva em relação ao uso das ferramentas digitais, considerando-as úteis para melhorar a comunicação com as famílias e facilitar ligações mais próximas entre a ambas as partes.

Um outro estudo, realizado por Kaban (2021), analisou o uso das redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter) na comunicação escola-família, com o objetivo de explorar as perceções de pais e professores sobre estas ferramentas. Participaram no estudo 218 pessoas, entre as quais 135 pais e 83 professores de alunos da educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário. A investigação destacou como principal vantagem o facto de essas ferramentas permitirem uma comunicação rápida e eficiente com as famílias, de forma prática. O envio de mensagens em grupo é bastante valorizado, uma vez que economiza tempo e facilita a comunicação. Plataformas como o WhatsApp permitem que os pais acompanhem as atividades escolares dos filhos sem precisarem de se deslocar à escola, o que ajuda a ultrapassar obstáculos como a distância e a sobrecarga de trabalho (Kaban, 2021).

Existem ainda estudos que evidenciam as vantagens da comunicação entre a escola e a família, sublinhando a sua influência positiva no percurso dos alunos (Anub, 2023; Stamatis & Chatzinikola, 2021). Stamatis e Chatzinikola (2021) analisaram as perceções de professores e diretores do ensino primário sobre os benefícios e os obstáculos à comunicação entre escola e família. Participaram 255 professores e diretores de 35 escolas com seis ou mais turmas, a maioria mulheres com vasta experiência profissional. O objetivo do estudo foi compreender os efeitos positivos desta comunicação, o papel da orientação na sua gestão e os motivos que limitam o envolvimento dos pais. Os resultados mostraram que uma comunicação eficaz entre professores e pais contribui para o sucesso académico dos alunos, melhora o seu comportamento e promove um ambiente escolar mais seguro e colaborativo.

Anub (2023) destaca que uma colaboração estreita entre a escola e a família contribui para a criação de um ambiente educativo mais acolhedor, oferecendo um apoio mais consistente aos estudantes. O presente estudo teve como objetivo principal analisar de que forma a comunicação entre professores e encarregados de educação influencia a melhoria do rendimento académico. Para isso, foram selecionados de forma intencional oito alunos do 7.º ano, devido ao seu desempenho escolar insatisfatório. Os resultados obtidos apontam que o fortalecimento do diálogo entre docentes e famílias pode ter um impacto positivo considerável no desempenho dos alunos. Observou-se que ações que promovem a participação dos pais nas atividades escolares tendem a refletir-se em

avanços relevantes nas notas dos estudantes. Assim, torna-se fundamental que os profissionais da educação e as instituições valorizem e incentivem uma cooperação contínua e eficaz entre escola e família, para favorecer o desenvolvimento académico dos alunos.

Pode concluir-se que uma comunicação positiva, regular e clara entre a escola e a família exerce uma influência positiva no comportamento e no sucesso escolar dos alunos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Ao fortalecer a relação entre os diferentes participantes no processo educativo, a comunicação permite alinhar expetativas, adequar práticas pedagógicas e promover um ambiente de apoio e confiança (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). As ferramentas digitais, ao permitirem uma comunicação prática, rápida e contínua, tornam-se fundamentais para aproximar a escola das famílias, facilitando o acompanhamento regular da vida escolar dos alunos e promovendo uma colaboração mais ativa entre ambas as partes (Kaban, 2021; Kuusima¨ki et al., 2019; Urbina et al., 2025). Assim, investir numa comunicação de qualidade torna-se essencial para construir percursos educativos mais consistentes, motivadores e centrados nas necessidades de cada aluno (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

3.3 Barreiras da comunicação das famílias e dos profissionais

Embora se reconheça que a colaboração entre a família e a escola oferece uma variedade de vantagens para o desenvolvimento das crianças, persistem ainda alguns obstáculos que dificultam a comunicação entre pais e professores. Esses desafios podem surgir de fatores relacionados com o contexto familiar ou de práticas institucionais adotadas pelas próprias escolas (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

As barreiras associadas ao envolvimento das famílias estão muitas vezes ligadas a fatores como o baixo nível de escolaridade de alguns pais ou dificuldades com a língua (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Para além disso, as dificuldades económicas podem fazer com que muitos se sintam pouco preparados para apoiar os filhos ou para participar nas atividades escolares, o que dificulta também a comunicação com a escola (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Estas circunstâncias geram, muitas vezes, um sentimento de ineficácia e reforçam a crença de que a sua participação não tem impacto no sucesso escolar dos educandos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

Os obstáculos à participação dos pais podem ser classificados em três categorias: barreiras pragmáticas, barreiras psicológicas e barreiras culturais (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Em relação às barreiras pragmáticas, alguns pais podem não ter acesso a tecnologias, o que dificulta o contacto com a escola e o acesso à informação, podendo também enfrentar responsabilidades com o cuidado de crianças ou idosos e horários de trabalho rígidos que limitam a sua disponibilidade (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Para além disso, é essencial considerar que algumas famílias não dominam a língua portuguesa, o que pode dificultar a compreensão das mensagens e orientações recebidas (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

As barreiras psicológicas estão frequentemente relacionadas com a insegurança dos pais face às suas competências comunicativas, muitas vezes resultantes de experiências negativas na escola e de níveis baixos de literacia (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Ao sentirem-se inseguros, tendem a afastar-se e a evitar o envolvimento, sobretudo quando as primeiras tentativas de comunicação com a escola não são positivas (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). As barreiras culturais, por sua vez, dizem respeito às diferentes realidades culturais das famílias e da escola, especialmente no que se refere às perceções que ambas têm sobre o papel e o comportamento de professores, pais e alunos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

Tal como ocorre com os encarregados de educação, os professores também podem deparar-se com barreiras que comprometem uma comunicação positiva entre escola-família, bem como a implementação de práticas de envolvimento parental (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Apesar de ser reconhecido por todos os profissionais de educação a importância de manter uma boa comunicação com as famílias, continuam a persistir vários obstáculos que a dificultam, resultantes dos contextos educativos ou das vivências dos próprios profissionais (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

Os professores enfrentam frequentemente barreiras pragmáticas na tentativa de estabelecer uma comunicação eficaz com as famílias (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Estas dificuldades podem ser atribuídas à falta de tempo, a condições de trabalho pouco favoráveis, à falta de formação ou à sobrecarga de responsabilidades associadas a outras funções, o que leva muitos profissionais a recorrerem a abordagens de comunicação inadequadas, comprometendo a eficácia do

diálogo e limitando os benefícios para ambas as partes envolvidas (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

Já as barreiras psicológicas dizem respeito às atitudes e perceções dos próprios profissionais, que podem influenciar negativamente o envolvimento das famílias, manifestando-se, por exemplo, num certo desconforto nas interações com os pais, motivado por insegurança, receio de críticas ou pela perceção de que os seus esforços não estão a ser reconhecidos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Esse sentimento pode levar a um distanciamento por parte dos profissionais, comprometendo a qualidade da comunicação e enfraquecendo a relação entre a escola e a família (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Por último, as barreiras culturais referem-se às dificuldades que os profissionais podem ter em compreender as perceções e práticas dos pais, influenciadas por diferentes valores, experiências e contextos culturais (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

Quando não existe uma comunicação constante e positiva entre pais e professores, as interações entre esses dois contextos tendem a ocorrer, na maioria das vezes, em situações de insatisfação, desconfiança e frustração (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Em vez de se estabelecerem parcerias entre a família e a escola, essas interações negativas podem levar ao distanciamento entre ambas as partes, comprometendo a colaboração para o desenvolvimento integral das crianças (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021). Ainda que muitos dos desafios enfrentados pelos pais estejam fora do alcance direto da escola, é fundamental que as instituições encontrem formas de ultrapassar essas barreiras, estabelecendo uma comunicação positiva que beneficie todos os envolvidos no processo educativo (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Neste sentido, torna-se fundamental que as escolas adotem estratégias inclusivas para promover o envolvimento das famílias, utilizando diferentes meios de comunicação e fomentando uma cultura de respeito e de valorização do papel dos pais na aprendizagem dos filhos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021).

4. O WhatsApp como meio de comunicação entre escola-família

As sociedades contemporâneas encontram-se num processo de transformação constante, impulsionado pelo avanço significativo da tecnologia, que tem vindo a alterar profundamente a forma como nos relacionamos, comunicamos e acedemos à informação (Dan & Simon, 2021). Esta revolução tecnológica também envolve o contexto educativo, influenciando, entre outros aspetos, a forma como se estabelece a comunicação entre as famílias e os profissionais de educação (Dan & Simon, 2021).

Os meios digitais, como foi referido anteriormente, têm vindo a assumir um papel cada vez mais significativo na construção e preservação da parceria entre a escola e a família (Kuusima¨ki et al., 2019). Os docentes e os encarregados de educação reconhecem as potencialidades da comunicação digital enquanto ferramenta eficaz para a partilha de informações e para o reforço do envolvimento das famílias no percurso escolar dos alunos (Kuusima¨ki et al., 2019; Urbina et al., 2025). A simplicidade e a acessibilidade das ferramentas digitais têm facilitado a aproximação entre os diferentes intervenientes educativos, promovendo uma comunicação mais regular, direta e significativa (Urbina et al., 2025). Neste sentido, torna-se fundamental que todos os intervenientes adquiram e desenvolvam competências digitais, de modo a garantir uma comunicação eficiente (Urbina et al., 2025). Promover a utilização responsável destas ferramentas contribui, assim, para uma relação mais próxima, colaborativa e positiva entre a escola e a família, favorecendo o sucesso educativo dos alunos (Kuusima¨ki et al., 2019; Urbina et al., 2025).

Entre as diversas ferramentas digitais utilizadas no contexto educativo, o WhatsApp destaca-se como uma das ferramentas mais utilizadas por professores, alunos e encarregados de educação (Afzal & Abdullah, 2022; Almahairah, 2025; Dan & Simon, 2021; Habib et al., 2024). A sua flexibilidade permite uma comunicação imediata, facilitando a partilha de informações sobre o percurso escolar dos alunos (Dan & Simon, 2021). Para além disso, as suas funcionalidades de armazenamento, eliminação e recuperação de dados tornam-no uma ferramenta eficiente na gestão da informação (Afzal & Abdullah, 2022). A sua simplicidade de uso e agilidade na troca de mensagens fortalecem a relação entre a escola e a família, incentivando uma maior aproximação e um acompanhamento mais ativo por parte dos pais no processo educativo dos seus filhos, o que contribui para uma comunidade escolar mais colaborativa (Afzal & Abdullah, 2022; Almahairah, 2025; Dan & Simon, 2021; Habib et al., 2024).

Dada esta relevância, as instituições de ensino têm recorrido frequentemente ao WhatsApp, quer para fins administrativos, quer para reforçar a comunicação entre

docentes e encarregados de educação (Doğan, 2019). Internamente, os grupos entre elementos da equipa educativa são utilizados para partilhar informações importantes, organizar atividades e alinhar estratégias pedagógicas (Doğan, 2019). Já no contacto com as famílias, os grupos com os pais servem principalmente para partilhar informações sobre os educandos, relativamente ao seu progresso e desenvolvimento escolar (Doğan, 2019).

Neste sentido, com a transformação tecnológica e social da atualidade, torna-se cada vez mais clara a importância de reformular e consolidar os canais de comunicação utilizados entre a escola e a família, de modo a acompanhar as necessidades de um mundo em constante desenvolvimento (Dan & Simon, 2021). A implementação de ferramentas digitais, como o WhatsApp, altera a forma como os intervenientes educativos interagem, promovendo diálogos mais flexíveis, regulares e acessíveis, que, quando dirigidos de forma apropriada, melhoram a comunicação entre a família e a escola (Afzal & Abdullah, 2022; Almahairah, 2025; Dan & Simon, 2021; Habib et al., 2024). No entanto, a eficácia desta comunicação depende do desenvolvimento de competências digitais por todos os intervenientes, garantindo que estas ferramentas sejam usadas de forma consciente e com propósito pedagógico (Urbina et al., 2025). Assim, promover uma comunicação digital responsável contribui para estabelecer relações de confiança e colaboração entre escola e família, fortalecendo o compromisso com o sucesso educativo e o bem-estar dos alunos (Kuusima¨ki et al., 2019; Urbina et al., 2025).

4.1 Vantagens e desafios do uso do WhatsApp

Atualmente, o WhatsApp tem-se afirmado como uma ferramenta eficiente na comunicação entre a escola e a família (Dan & Simon, 2021; Mohandiz, 2023). Uma das suas principais vantagens consiste na acessibilidade e facilidade de utilização, uma vez que não exige procedimentos complexos de autenticação sempre que é aberto, permitindo uma comunicação quase imediata entre professores e encarregados de educação (Mohandiz, 2023). Basta que o número de telemóvel esteja associado ao dispositivo para que a troca de mensagens ocorra de forma simples e direta (Mohandiz, 2023). Esta agilidade facilita a partilha de recados, fotografias de atividades e avisos relevantes, contribuindo para um acompanhamento mais próximo do percurso escolar das crianças (Mohandiz, 2023). Adicionalmente, a funcionalidade de envio de mensagens mesmo quando o destinatário está offline assegura que nenhuma informação se perde, uma vez

que as mensagens são entregues assim que o utilizador volta a estar disponível (Mohandiz, 2023).

Os professores destacam a importância do WhatsApp na sua prática pedagógica, reconhecendo-o como uma ferramenta útil pela facilidade de acesso e pela rapidez na comunicação (Dan & Simon, 2021). Esta plataforma permite a partilha regular de informações e momentos significativos do quotidiano das crianças, incentivando os pais a participarem mais ativamente na vida escolar dos filhos, mesmo à distância, fortalecendo assim a parceria entre escola e família (Dan & Simon, 2021). Além disso, o WhatsApp representa uma oportunidade de reforçar os laços com as famílias e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos (Doğan, 2019). Reconhece-se que esta comunicação mais próxima e contínua contribui para aumentar a interação entre escola e família, promovendo uma escola mais participativa e centrada no bem-estar das crianças (Doğan, 2019).

Para além da qualidade da comunicação que o WhatsApp proporciona, esta ferramenta está associada a um maior grau de satisfação dos pais relativamente à troca de informações com a escola (Almahairah, 2025). Esta comunicação eficaz contribui para o desempenho académico dos alunos, ao permitir compreender melhor as suas necessidades, oferecer apoios específicos e reforçar o envolvimento das famílias no seu percurso escolar (Almahairah, 2025). Neste sentido, a constituição de grupos de WhatsApp entre professores e pais potencia ainda mais essa interação, facilitando a partilha constante de informações, ideias e sugestões que enriquecem todos os envolvidos (Mayangsari & Aprianti, 2017).

Apesar de todos os benefícios associados à comunicação digital entre a escola e a família, surgem também diversas limitações e obstáculos que podem comprometer a qualidade dessa interação. A troca de mensagens escritas, por exemplo, pode desencadear reações impulsivas e emotivas, sobretudo entre os encarregados de educação, sem que haja uma reflexão prévia sobre o conteúdo partilhado (Golan & Albulescu, 2020). Além disso, a partilha constante de fotografias, atividades e outras informações suscita dúvidas sobre o que realmente deve ser divulgado através de plataformas como o WhatsApp (Dan & Simon, 2021). Torna-se, por vezes, difícil distinguir entre o que é verdadeiramente útil e o que acaba por ser irrelevante ou excessivo (Dan & Simon, 2021). Este contexto leva à reflexão sobre a pertinência do uso desta ferramenta como meio de comunicação, especialmente quando se considera que, muitas vezes, nem os docentes nem os pais têm

disponibilidade para acompanhar, de forma contínua, o fluxo de mensagens (Dan & Simon, 2021).

Os diretores e os professores também manifestam, de forma geral, uma perceção negativa relativamente à utilização dos grupos de WhatsApp que incluem encarregados de educação. Entre os principais desafios identificados destacam-se os assuntos irrelevantes, a exposição excessiva da vida pessoal dos docentes, a diminuição da responsabilidade dos alunos, a perda das relações interpessoais e o surgimento de conflitos causados por interpretações erradas de mensagens. Estes fatores acabam por comprometer a qualidade da comunicação e da colaboração entre a escola e as famílias (Doğan, 2019).

Por fim, importa referir que, embora os professores estejam conscientes destas dificuldades, muitos demonstram vontade de continuar a utilizar o WhatsApp, procurando adaptar-se às suas limitações com o objetivo de manter uma comunicação positiva em benefícios dos alunos (Johari et al., 2022). Torna-se, por isso, essencial refletir sobre práticas que promovam uma utilização equilibrada e responsável desta ferramenta, de forma a assegurar o bem-estar de todos os intervenientes na relação escola-família.

II. Estudo Empírico

Neste capítulo, apresenta-se a questão que esteve na origem deste estudo, bem como os respetivos objetivos de investigação. Seguidamente, descrevem-se as opções metodológicas adotadas, o tipo de investigação desenvolvido, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados no tratamento e análise da informação.

2.1 Questões de investigação e objetivos

O crescimento e a aprendizagem das crianças desenvolvem-se em múltiplos contextos interligados, sendo a escola e a família dois dos pilares fundamentais e complementares neste processo (Ribeiro et al., 2021; Witte et al., 2021). Na escola, o contacto diário com professores e colegas proporciona experiências estruturadas que favorecem o desenvolvimento académico, social e emocional (Witte et al., 2021). Por sua vez, o ambiente familiar reforça esse percurso através de interações afetivas que são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança (Caeiro, 2005; Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2020; Witte et al., 2021).

Atualmente, a relação entre a escola e a família tende a ser cada vez mais próxima e colaborativa (Ribeiro et al., 2020). A gestão partilhada das instituições educativas reflete esta realidade, permitindo que pais, professores e outros membros da comunidade educativa trabalhem em conjunto (Sarmento & Freire, 2011; Sousa & Sarmento, 2010). Esta cooperação traduz-se em múltiplos benefícios, contribuindo significativamente para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral das crianças (Fernández et al., 2011; Piskorz-Ryń & Chikwe, 2024; Sarmento & Freire, 2011; Smith et al., 2019).

Para que esta colaboração se estabeleça de modo eficaz, é imprescindível que se promova uma comunicação clara, aberta e respeitosa entre todos os intervenientes (Mata & Pedro, 2021; Sarmento & Freire, 2011). O diálogo deve basear-se na escuta ativa, na valorização das diferenças e no reconhecimento das diversas perspetivas, promovendo, assim, um ambiente de confiança, cooperação e partilha (Sarmento & Freire, 2011). Nesta perspetiva, pais e professores assumem-se como parceiros ativos, comprometidos com a construção de uma educação de qualidade, centrada nas necessidades e potencialidades de cada criança (Epstein et al., 2002; Sarmento & Freire, 2011).

No decorrer destas ideias, que destacam a complementaridade e importância da escola e da família para o sucesso educativo das crianças, define-se o seguinte objetivo geral e específico:

Objetivo geral 1: Compreender a relação entre a escola e a família.

Objetivo específico 1: Caraterizar a perceção dos pais sobre a importância da relação escola/família.

A comunicação é um aspeto central entre a escola e a família, permitindo uma compreensão mais ampla e profunda da criança nos diversos contextos em que está inserida (Zou, 2023). Esta troca de informações beneficia da complementaridade entre o conhecimento profissional dos docentes e o saber afetivo que os pais têm sobre os seus filhos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Zou, 2023). Ao articular estas duas dimensões, cria-se uma experiência de aprendizagem mais ajustada e harmoniosa, promovendo o bem-estar da criança e o seu percurso escolar (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Zou, 2023).

Esta comunicação tem, contudo, vindo a adaptar-se às transformações sociais e tecnológicas (Dan & Simon, 2021; Urbina et al., 2025). Embora o contacto presencial tenha sido, historicamente, o meio privilegiado de interação entre a escola e as famílias na educação infantil, a evolução dos contextos sociais e os avanços tecnológicos têm promovido a integração crescente de diversas ferramentas digitais neste processo comunicativo. Estas ferramentas, pela sua acessibilidade, simplicidade de utilização e diversidade de funções, tornaram-se aliadas valiosas na partilha de informações, no envio de mensagens ou no acompanhamento do desenvolvimento das crianças (Urbina et al., 2025).

Com base neste contexto, apresentam-se o objetivo geral 2 e os respetivos objetivos específicos, que visam aprofundar o papel da comunicação na relação entre escola e família:

Objetivo geral 2: Compreender o papel da comunicação na relação escola-família numa turma de 2.º ano de escolaridade.

Objetivo específico 2: Identificar e descrever os benefícios e obstáculos da comunicação percecionados pelos pais.

Objetivo específico 3: Caraterizar as formas de comunicação utilizadas na turma do 2.º ano de escolaridade.

Objetivo específico 4: Explorar o uso do grupo do WhatsApp como uma forma de comunicação entre a professora e os pais.

2.2 Paradigma do estudo

De acordo com Creswell (2010), o paradigma pode ser conceptualizado como "uma orientação geral sobre o mundo e sobre a natureza da pesquisa defendidas por um pesquisador". De forma semelhante, Guba (1990, citado em Aires, 2015, p. 17) apresenta-o como "um conjunto de crenças que orientam a ação".

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, que parte do princípio de que existem múltiplas formas de compreender a realidade, rejeitando a ideia de uma única e objetiva interpretação. Assim, cada investigador constrói a sua própria interpretação da realidade, refletindo diferentes perspetivas individuais (Fernandes, 1991). Esta escolha metodológica justifica-se pelo facto de o objetivo primordial não ser a generalização dos resultados, mas sim a compreensão aprofundada dos significados que os indivíduos atribuem às suas vivências e contextos sociais (Phothongsunan, 2010).

De forma a clarificar melhor o que é uma investigação interpretativa, Klein e Myers (1999) definiram um conjunto de princípios orientadores para a investigação interpretativa em contextos de campo. Estes princípios ajudam a garantir que a interpretação dos dados seja profunda, rigorosa e sensível ao contexto.

1) O princípio fundamental do círculo hermenêutico: A compreensão decorre de um movimento contínuo entre as partes e o todo. As partes só fazem sentido dentro do conjunto, e o conjunto só é compreendido através das suas partes. Trata-se de um fundamento essencial que sustenta e orienta todos os demais.

2) O princípio da contextualização: É fundamental desenvolver uma reflexão crítica do contexto social e histórico em que se enquadra o ambiente de investigação, permitindo ao público-alvo compreender os fatores e os acontecimentos que contribuíram para a construção da realidade atualmente em análise.

3) O princípio da interação entre o investigador e os sujeitos: Exige-se uma análise crítica sobre a construção social dos dados de investigação, considerando a interação entre os investigadores e os participantes.

4) O princípio da abstração e generalização: As interpretações baseadas no caso concreto devem ser integradas em conceitos teóricos mais gerais, permitindo ultrapassar a descrição específica e favorecer uma compreensão mais abrangente da ação humana.

5) O princípio do raciocínio dialógico: A investigação exige sensibilidade para identificar eventuais divergências entre as hipóteses teóricas que a orientam e os resultados obtidos, possibilitando ciclos contínuos de revisão.

6) O princípio das múltiplas interpretações: Deve considerar-se que diferentes participantes podem apresentar perspetivas distintas sobre o mesmo acontecimento. A investigação deve valorizar essas múltiplas vozes, reconhecendo a legitimidade das diversas interpretações.

7) O princípio da suspeita: O investigador deve adotar uma postura rigorosa perante eventuais distorções presentes nos dados recolhidos, quer provenientes dos participantes, quer do próprio investigador.

Em suma, o enquadramento deste estudo no paradigma interpretativo assenta na valorização das múltiplas formas de compreender a realidade, reconhecendo o papel ativo do investigador na construção do conhecimento (Fernandes, 1991). Mais do que generalizar resultados, procura-se interpretar os significados que os indivíduos atribuem às suas vivências, num processo sensível ao contexto e à diversidade de perspetivas (Phothongsunan, 2010).

2.3 Metodologia do estudo

Nesta investigação, adotou-se o método misto, que integra abordagens quantitativas e qualitativas, permitindo aproveitar as vantagens de ambas e superar as limitações que cada uma apresenta quando utilizadas isoladamente (Creswell, 2007).

A investigação quantitativa tem-se consolidado como o paradigma predominante no campo da educação, estando na base de muitos dos avanços significativos nas práticas de ensino e aprendizagem (Fernandes, 1991). Este tipo de investigação baseia-se na recolha e análise de dados numéricos, permitindo identificar padrões, opiniões ou comportamentos de uma população a partir do estudo de uma amostra (Creswell, 2007). Através desta abordagem, é possível obter conclusões generalizáveis, seja por meio de inquéritos que descrevem fenómenos educacionais, seja através de estudos experimentais que analisam o impacto de determinadas intervenções, garantindo o controlo das variáveis externas que possam influenciar os resultados (Creswell, 2007).

O método qualitativo, por sua vez, assume um papel central na investigação interpretativa, ao privilegiar a compreensão aprofundada dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências (Aires, 2011). Nesta abordagem, o investigador desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, influenciado pela sua visão do mundo, pelas questões formuladas e pelas escolhas epistemológicas e metodológicas (Aires, 2011). Com base em orientações flexíveis, a investigação qualitativa articula

teoria, metodologia e prática empírica, permitindo a adaptação ao contexto e aos participantes (Aires, 2011). Para tal, recorre a métodos como o estudo de caso, as abordagens fenomenológicas, etnográficas, clínicas, históricas ou biográficas, cada uma guiada por fundamentos e tradições próprias (Aires, 2011).

Uma das principais mais-valias da investigação qualitativa reside na possibilidade de gerar hipóteses pertinentes e contextualizadas, resultantes do contacto próximo com os participantes (Fernandes, 1991). Através da realização de entrevistas em profundidade, de observações prolongadas e da análise de documentos ou produções escritas, é possível aceder a dados ricos e complexos, que permitem uma compreensão mais ampla e significativa das dinâmicas humanas (Fernandes, 1991).

Em suma, a adoção do método misto nesta investigação permite conjugar as abordagens quantitativa e qualitativa, proporcionando uma análise mais completa e equilibrada dos fenómenos em estudo. Enquanto a investigação quantitativa se destaca pela objetividade e rigor estatístico, a abordagem qualitativa valoriza a profundidade e o contexto das experiências humanas (Aires, 2011; Fernandes, 1991). A combinação de ambas enriquece a produção de conhecimento, favorecendo a compreensão e interpretação das realidades educativas de forma mais abrangente e significativa (Aires, 2011; Fernandes, 1991).

2.4 Caraterização da instituição e dos participantes

O presente estudo foi desenvolvido no ano letivo de 2024/2025, numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a uma instituição de ensino privada, situada no concelho de Sintra.

2.4.1 Caraterização da instituição de ensino

A instituição sobre a qual incide o presente estudo é um colégio privado, fundado a 1 de setembro de 2014. Após um extenso processo de renovação, o espaço foi integralmente adaptado para responder às necessidades dos diferentes ciclos. Com uma área superior a 3.000 m², o colégio oferece ensino desde o Jardim de Infância até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A estrutura do colégio é composta por uma variedade de espaços, cuidadosamente concebidos para proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Estes incluem as salas de aula, a biblioteca, o laboratório de Ciências Naturais e Físico-

Químicas, as salas dos diretores de turma e professores do 1.º Ciclo, a sala de reuniões, os gabinetes da direção, o gabinete de psicologia, espaços exteriores, o campo de jogos, o refeitório, a cozinha, a receção, a secretaria/reprografia, o atelier de artes e a sala de tecnologias. Todos estes espaços foram projetados com a finalidade de apoiar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo simultaneamente o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

A população escolar matriculada no início do ano letivo de 2023-2026 está distribuída pelas diversas valências, sendo composta por 48 alunos no Jardim de Infância, 117 no 1.º Ciclo, 56 no 2.º Ciclo e 110 no 3.º Ciclo, somando um total de 331 alunos.

O colégio atua com uma intencionalidade pedagógica que reconhece a criança como parte essencial da sociedade e da comunidade, onde o diálogo e a valorização das diferenças enriquecem o ambiente de aprendizagem. Para a escola, a aprendizagem não se limita aos contextos formais, como a sala de aula, ocorrendo também em todos os momentos do quotidiano.

2.4.2 Caraterização dos participantes

Os participantes da investigação foram os pais dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, tendo sido selecionados devido ao papel central que desempenham face aos objetivos do estudo, que se centra na importância da relação escola/família e no papel da comunicação, com especial destaque para a utilização do WhatsApp como meio de comunicação. No total, participaram 27 pais, com idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos. Destes, 8 são pais de filhos únicos e 18 já tinham outros filhos.

2.5 Instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração a natureza desta investigação, referida anteriormente, e os objetivos gerais e específicos, optou-se pela utilização de dois instrumentos de recolha de dados: o questionário e a entrevista.

Questionário

O objetivo fundamental de um inquérito consiste na recolha de informações passíveis de análise, com o intuito de identificar padrões e efetuar comparações (Bell, 2010). Quando devidamente estruturado e conduzido, este método revela-se uma abordagem eficaz, acessível e célere para a recolha de dados relevantes (Bell, 2010).

Para dar resposta aos nossos objetivos gerais, elaborámos um questionário estruturado de acordo com as necessidades do estudo. No que se refere ao objetivo geral 1 – compreender a relação entre a escola e a família, que integra o objetivo específico 1 – caracterizar a perceção dos pais sobre a importância dessa relação, considerámos algumas dimensões do modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995), nomeadamente o papel parental e a autoeficácia dos pais.

Com o intuito de caracterizar estes aspetos, elaborámos um conjunto de questões (uma fechada e duas abertas). No que respeita à relação escola–família, formulámos três itens de carácter mais geral (ex.: item 1 – "Considero que a relação entre a família e a escola beneficia o desenvolvimento global do meu filho(a)." Relativamente ao papel parental, incluímos dois itens (ex.: item 4 - "Sinto que tenho um papel importante na relação com a escola.") Por fim, no que diz respeito à autoeficácia parental, construímos três itens (ex.: item 5 – "Sinto que, em colaboração com a professora, contribuímos para o sucesso educativo do meu filho(a)."). As questões fechadas utilizam uma escala Likert de seis pontos, que permite captar diferentes graus de concordância ou discordância dos pais, desde o discordo totalmente até ao concordo totalmente.

Ainda no âmbito do objetivo 1, para caracterizar as vantagens e os obstáculos da relação escola-família, incluímos duas questões abertas (ex.: "Refira três vantagens da relação escola/família.")

Para o objetivo geral 2 – compreender o papel da comunicação na relação escola-família numa turma do 2.º ano de escolaridade – que inclui os seguintes objetivos específicos: (2) identificar e descrever os benefícios e obstáculos da comunicação percecionados pelos pais e pela professora titular; (3): descrever as formas de comunicação utilizadas na turma do 2.º ano de escolaridade – baseámo-nos no modelo de Hoover-Dempsey & Walker (2002), que considera as barreiras pragmáticas, psicológicas e culturais.

Com o intuito de explorar estes aspetos, elaborámos um conjunto de três questões (uma fechada e duas abertas). Relativamente às barreiras pragmáticas, formulámos seis itens (ex.: item 1 – "O meu horário de trabalho permite-me ir à escola sempre que solicitado"). No que diz respeito às barreiras psicológicas, incluímos igualmente seis itens (ex.: item 7 – "Sinto-me pouco à vontade para comunicar com a professora"). Quanto às barreiras culturais, construímos também seis itens (ex.: item 13 – "Sinto que pertenço à cultura da escola"). As questões fechadas utilizam uma escala Likert de seis pontos, que

permite captar diferentes graus de concordância ou discordância dos pais, desde o discordo totalmente até ao concordo totalmente.

Para caracterizar formas de comunicação eficazes e recolher sugestões de melhoria, elaborámos duas questões abertas (ex.: "Refira três formas de comunicação eficazes utilizadas pela professora").

Ainda no âmbito do segundo objetivo, que inclui o objetivo específico 4 — explorar o uso do grupo de WhatsApp como meio de comunicação entre a professora e os pais — elaborámos um conjunto de questões fundamentadas na revisão da literatura, que ressalta as potencialidades e limitações desta plataforma digital na promoção de uma comunicação escolar eficaz, acessível e imediata.

Para tal, construímos um conjunto de três questões (uma fechada e duas abertas). Com o intuito de caracterizar a eficácia e a importância da comunicação via WhatsApp, formulámos três itens (ex.: item 1 – "A utilização do WhatsApp para comunicar com a professora revela-se eficaz"). Para caracterizar a dinâmica e o impacto do grupo de WhatsApp, elaborámos cinco itens (ex.: item 4 – "No grupo do WhatsApp, os pais abordam muitos assuntos que não interessa à maioria das famílias"). As questões fechadas utilizam uma escala Likert de seis pontos, que permite captar diferentes graus de concordância ou discordância dos pais, desde o discordo totalmente até ao concordo totalmente.

Complementarmente, para aprofundar a compreensão sobre os aspetos positivos e negativos do WhatsApp como meio de comunicação, elaborámos duas questões abertas. abertas (ex.: "Indique três aspetos positivos da utilização do WhatsApp como meio de comunicação entre a professora e as famílias").

O questionário foi disponibilizado através do Google Forms, permitindo que os pais o preenchessem online de forma simples e prática (Anexo 1).

Entrevista

A entrevista constitui um diálogo intencional entre duas pessoas, sendo conduzido por um dos intervenientes com o objetivo de recolher informações junto do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Quando bem conduzidas, estas entrevistas distinguem-se por promoverem um ambiente acolhedor e seguro, no qual os participantes se sentem confortáveis para partilhar livremente os seus pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abertura favorece a produção de dados ricos e significativos, compostos por

discursos que revelam as perspetivas individuais dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste contexto, a entrevista semiestruturada destaca-se por permitir uma combinação equilibrada entre perguntas previamente definidas e a liberdade de explorar temas que surgem ao longo da conversa, adaptando-se ao ritmo e à dinâmica do diálogo (Ruslin et al., 2022).

A entrevista (Anexo 2) foi aplicada a cinco pais, cuja seleção teve por base a sua disponibilidade e interesse em participar no estudo. Esta foi estruturada em dez questões distribuídas por quatro blocos temáticos (A, B, C e D), cada um centrado num aspeto específico da problemática em estudo:

- Bloco A – Tem como finalidade informar os participantes sobre os principais objetivos da investigação, sublinhando a importância do seu contributo para o desenvolvimento do estudo. Reforça-se igualmente o compromisso com a confidencialidade das respostas, esclarecendo os entrevistados quanto ao seu direito de não responder a qualquer questão e de interromper a entrevista a qualquer momento. Solicita-se ainda a autorização para a gravação da entrevista.
- Bloco B – Constituído por três questões, tem como objetivo responder ao objetivo geral 2: compreender o papel da comunicação na relação escola-família numa turma de 2.º ano de escolaridade. Integra ainda os seguintes objetivos específicos: (3) descrever as formas de comunicação utilizadas na turma do 2.º ano de escolaridade; (4) explorar o uso do grupo do WhatsApp como uma forma de comunicação entre a professora e os pais. Como exemplo, apresenta-se a seguinte questão: "Faz parte de algum grupo de WhatsApp relacionado com a escola? Com quem?"
- Bloco C – Composto por três questões, visa igualmente responder ao objetivo geral 2, com foco específico no objetivo específico 4: explorar o uso do grupo do WhatsApp como uma forma de comunicação entre a professora e os pais. A título de exemplo, destaca-se a seguinte questão: "As mensagens são maioritariamente enviadas pela professora, pelos pais ou por ambos?"
- Bloco D – Integra quatro questões e destina-se a responder ao objetivo geral 2, nomeadamente aos seguintes objetivos específicos: (2) identificar e descrever os benefícios e obstáculos da comunicação percecionados pelos pais e professora titular; (4) explorar o uso do grupo do WhatsApp como uma forma de

comunicação entre a professora e os pais. Como exemplo, apresenta-se a seguinte questão: "Quais considera as principais desvantagens deste meio de comunicação?"

2.6 Procedimentos

Este tópico tem como finalidade descrever detalhadamente as diferentes etapas envolvidas na recolha, no tratamento e na análise dos dados obtidos no âmbito do estudo de investigação desenvolvido. Conforme Amado (2014), a recolha de dados deve ser flexível e adaptável ao longo do processo, enquanto a análise, de natureza indutiva, deve progredir em paralelo com a investigação, mesmo que por vezes de modo menos formal.

2.6.1 Procedimentos de recolha de dados

O estudo desenvolveu-se em duas fases complementares de recolha de dados, realizadas entre maio e junho de 2025. A primeira fase, de carácter quantitativo, consistiu na aplicação de um questionário estruturado (Anexo 1), elaborado em formato digital (Google Forms) e distribuído aos participantes através da plataforma WhatsApp. Na segunda fase, de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Anexo 2) por videoconferência (via Zoom), permitindo recolher informações mais aprofundadas e possibilitando uma compreensão mais rica e detalhada das perceções e experiências dos pais, em articulação com os dados quantitativos previamente obtidos.

A transcrição integral das entrevistas encontra-se disponível em anexo (Anexo 3).

2.6.2 Análise de dados

A análise de dados em investigações que recorrem a métodos mistos está intimamente ligada à estratégia adotada nos procedimentos de pesquisa, sendo essencial o seu alinhamento com o plano do estudo (Creswell, 2007). Deve integrar de forma coerente os resultados quantitativos e qualitativos, garantindo uma compreensão mais ampla e aprofundada dos dados (Creswell, 2007). No âmbito da vertente qualitativa, a análise de conteúdo destaca-se como uma das técnicas mais recorrentes (Amado, 2000). Este método visa organizar, em categorias, o conteúdo presente em diversos suportes comunicacionais, tais como textos, imagens ou vídeos (Amado, 2000). Importa sublinhar que a interpretação vai além dos números, envolvendo a compreensão dos sentidos, dos contextos e das intenções subjacentes à comunicação (Amado, 2000).

Embora se reconheça a complexidade e a natureza crítica do processo interpretativo, é precisamente essa dimensão inferencial que confere profundidade à investigação (Amado, 2000). Sem ela, o trabalho analítico ficaria incompleto, reduzido ao mero registo e quantificação de dados (Amado, 2000).

As questões fechadas do questionário foram analisadas por estatísticas descritivas para identificar tendências gerais, enquanto as questões abertas foram analisadas por análise de conteúdo para interpretar rigorosamente as respostas dos participantes.

Numa outra parte da etapa do estudo, selecionámos cinco participantes para integrarem a fase qualitativa da investigação. As entrevistas, de carácter semiestruturado, foram gravadas com autorização prévia e transcritas na íntegra, de forma a garantir a fidelidade e a integridade dos dados recolhidos. A análise foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, possibilitando uma exploração sistemática e aprofundada das informações.

Após a definição do problema e dos objetivos do estudo, e tendo como suporte o quadro de referência teórico da análise de conteúdo de Amado (2000), constituímos o corpus documental, formado pelas entrevistas transcritas.

Numa primeira fase, realizámos uma leitura global de todas as respostas, de forma a obter uma visão geral do material recolhido. Posteriormente, efetuámos leituras mais sucessivas, nas quais registámos as ideias centrais e os aspetos mais recorrentes nos discursos (Amado, 2000). Este procedimento permitiu-nos elaborar hipóteses e conjeturas preliminares sobre os conteúdos abordados pelos participantes, orientando a organização do material em categorias.

Por fim, organizámos as respostas em categorias, alinhadas com os objetivos da entrevista, o que facilitou a sistematização do material e a interpretação cuidadosa dos resultados (Amado, 2000).

2.7 Questões éticas

A elaboração de uma proposta de investigação exige uma análise rigorosa das implicações éticas que podem surgir ao longo de todo o processo (Creswell, 2010). Desde o início, impõe-se a necessidade de considerar os participantes envolvidos, os contextos em que este se desenvolve e a forma como os resultados serão utilizados, de modo a garantir o respeito, a integridade e a responsabilidade científica (Creswell, 2010). Esta reflexão ética permite delinear medidas de proteção assentes em princípios fundamentais, assegurando o bem-estar dos participantes e a legitimidade do estudo. Neste sentido, para

além da necessária autorização formal, é imprescindível respeitar integralmente os acordos estabelecidos com os participantes e com as instituições que colaboram na investigação (Amado, 2014). Tais compromissos devem ser acompanhados por uma comunicação clara e contínua sobre o desenrolar do estudo, de forma a garantir que todos os envolvidos se mantenham informados e confiantes no processo (Amado, 2014).

Este estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos da investigação científica. Todos os participantes foram previamente informados, de forma clara, sobre os objetivos do estudo, os procedimentos a que seriam submetidos, bem como a finalidade e a eventual utilização dos dados recolhidos. O seu consentimento foi obtido de forma livre e voluntária, garantindo o direito à recusa ou desistência em qualquer momento da participação. A confidencialidade dos dados foi rigorosamente assegurada através da anonimização das respostas, não sendo possível identificar individualmente os participantes nos resultados ou nas análises apresentadas. Os dados foram armazenados em suporte digital com acesso restrito, garantindo-se assim a sua segurança e integridade. Em todas as fases do estudo, foram assegurados o respeito pelos direitos dos participantes, nomeadamente no que diz respeito à sua privacidade, autonomia e integridade pessoal.

III. Resultados

Numa fase inicial, procedemos a uma análise descritiva dos resultados, a qual nos permitiu, de forma geral, responder aos principais objetivos gerais do nosso estudo: 1) Compreender a relação entre a escola e a família e caraterizar a perceção dos pais sobre a importância desta relação; 2) Compreender o papel da comunicação na relação escola-família numa turma de 2.º ano de escolaridade, identificando e descrevendo os benefícios e obstáculos percecionados pelos pais, bem como as formas de comunicação utilizadas nesta turma.

Questionário

No que respeita ao primeiro objetivo, relacionado com a compreensão da relação entre a escola e a família e a perceção dos pais sobre a sua importância, os dados recolhidos através do questionário, ilustrados na Tabela 1, indicam que 96,3% dos pais concordam (valores 4, 5 e 6) que esta relação favorece o desenvolvimento global dos seus filhos (Q1), o que reforça o reconhecimento da parceria escola-família como fundamental para o sucesso e bem-estar das crianças.

Relativamente ao item sobre as exigências da escola aos pais (Q2), os resultados mostram uma maior diversidade de opiniões: 59,2% dos participantes discordam (valores 1, 2 e 3) da afirmação de que a escola exige demasiado dos encarregados de educação, enquanto 40,7% concordam (valores 4, 5 e 6), o que sugere que uma parte das famílias pode sentir-se sobrecarregada.

Tabela 1

Relação escola-família

Itens	Escala de respostas					
	1	2	3	4	5	6
Q1- Considero que a relação entre a família e a escola beneficia o desenvolvimento global do meu filho(a).	3,7%	0%	0%	3,7%	0%	92,6%
Q2- Sinto que a escola exige muito dos pais/ encarregados de educação.	14,8%	18,5%	25,9%	14,8%	18,5%	7,4%
Q3- Sinto que a escola envolve os pais/ encarregados de educação de forma positiva.	3,7%	3,7%	0%	18,5%	11,1%	63%
Q4- Sinto que tenho um papel importante na relação com a escola.	3,7%	3,7%	0%	33,3%	11,1%	48,1%

Q5- Sinto que, em colaboração com a professora, contribuímos para o sucesso educativo do meu filho(a).	3,7%	0%	0%	7,4%	7,4%	81,5%

Nota: 1-Discordo totalmente, 2– Discordo parcialmente, 3– Discordo; 4– Concordo, 5– Concordo parcialmente, 6– Concordo totalmente.

Quanto ao envolvimento da escola com os pais (Q3), 92,6% dos inquiridos consideram que a escola promove um envolvimento positivo, perceção esta que se alinha com outros indicadores: 92,5% afirmam sentir que desempenham um papel importante na relação com a escola (Q4) e 96,3% reconhecem que, em colaboração com a professora, contribuem para o sucesso educativo dos filhos (Q5).

Por fim, sobre a perceção de autoeficácia dos pais e a confiança que eles manifestam (Q6, Q7, Q8), a análise (Tabela 2) revela que a maioria dos participantes demonstra elevados níveis de confiança e envolvimento.

Tabela 2

Autoeficácia e confiança na relação escola-família

Itens	**Escala de respostas**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Q6- Sinto que o meu contributo, enquanto pai/ encarregado de educação, é benéfico para a escola.	3,7%	0%	3,7%	25,9%	11,1%	55,6%
Q7- Sinto que tenho competências para apoiar o meu filho(a) nas tarefas escolares.	3,7%	0%	3,7%	22,2%	14,8%	55,6%
Q8- Sinto-me confiante ao participar na vida escolar do meu filho(a).	3,7%	0%	3,7%	11,1%	3,7%	77,8%

Cerca de 92,6% reconhecem que o seu contributo é benéfico para a escola, sentem-se capazes de apoiar os filhos nas tarefas escolares e confiantes na sua participação na vida escolar.

Relativamente à confiança em apoiar os filhos nas tarefas escolares e participar na vida escolar (Q7 e Q8), os resultados mostram elevados níveis de segurança: 55,6% sentem-se capazes de ajudar nas tarefas e 77,8% confiam na sua participação na escola, evidenciando um forte envolvimento e compromisso parental.

No que concerne às vantagens da relação entre a escola e a família (Tabela 3), o acompanhamento e envolvimento parental foi o aspeto mais referido, representando 29,8% das respostas, destacando a importância da participação ativa dos pais no percurso

escolar ("Maior acompanhamento do progresso escolar"; "Aumenta o envolvimento dos pais na educação").

Tabela 3

Vantagens da relação escola-família

Categorias	Nº de respostas	%
Acompanhamento e envolvimento parental	17	29,8%
Comunicação e parceria escola-família	13	22,8%
Desenvolvimento socioemocional e bem-estar da criança	12	21,1%
Melhoria no desempenho escolar	11	19,3%
Coerência educativa e integração escola-família	3	5,3%
Ambiente escolar mais positivo e colaborativo	1	1,8%

A comunicação e parceria entre escola e família, mencionada por 22,8%, evidencia a importância do diálogo e da confiança mútua ("Partilha de experiências, ideias"; "Criação de um ambiente de apoio mútuo entre professores e encarregados de educação"). O desenvolvimento socioemocional e o bem-estar da criança foram salientados por 21,1%, reconhecendo a colaboração escola-família como essencial para a estabilidade emocional e segurança das crianças ("Sentimento de segurança e conforto do aluno"; "Desenvolvimento socioemocional mais saudável"). Quanto ao desempenho escolar, 19,3% dos participantes associam a relação escola-família a melhorias no rendimento e motivação dos alunos ("Aprendizagens mais significativas"; "Foco no sucesso escolar"). Por fim, embora menos mencionados, a coerência educativa e a integração (5,3%), assim como a promoção de um ambiente escolar mais positivo (1,8%), evidenciam a importância de uma atuação conjunta entre a escola e a família, com impacto direto no clima escolar.

Já no que respeita às desvantagens da relação entre a escola e a família (Tabela 4), a falta de tempo e disponibilidade dos encarregados de educação foi a principal desvantagem identificada (35%), evidenciando a dificuldade em conciliar rotinas diárias com o acompanhamento escolar ("Falta de tempo dos pais devido a rotinas diárias"; "Pouco tempo para acompanhar a matéria/fazer TPC").

Tabela 4

Desvantagens da relação escola-família

Categorias	Nº de respostas	%
Falta de tempo e disponibilidade	14	35%
Comunicação ineficaz ou insuficiente	12	30%

Currículo exigente e metodologias complexas	5	12,5%
Desalinhamento nas expectativas e responsabilidades	3	7,5%
Falta de envolvimento de pais e professores	3	7,5%
Desconhecimento e insegurança dos pais	2	5%
Envolvimento excessivo dos pais	1	2,5%

A comunicação ineficaz ou insuficiente (30%) destacou-se igualmente evidenciando falhas no fluxo de informação e na criação de momentos de diálogo entre escola e família ("Comunicação não atempada"; "Falta de momentos para comunicar").

O currículo exigente e as metodologias complexas foram mencionados em 12,5% das respostas, apontando obstáculos à participação efetiva dos pais no apoio às aprendizagens ("Evolução do ensino cria uma barreira para os pais ajudarem os filhos a fazer os TPC"; "Currículo exigente"). O desalinhamento nas expectativas e responsabilidades (7,5%) e a falta de envolvimento de ambos os intervenientes (7,5%) revelam perceções divergentes sobre os papéis da escola e da família, bem como uma corresponsabilização ainda limitada ("Divergências na forma de educar e pensar na educação"; "Falta de envolvimento dos professores/diretores").

Por fim, surgem o desconhecimento e a insegurança dos pais (5%) e, embora menos referido, o envolvimento excessivo (2,5%).

Em relação à comunicação, os dados da Tabela 5 revelam tendências relacionadas com o segundo objetivo do estudo: compreender o papel da comunicação na relação escola-família numa turma do 2.º ano de escolaridade. Relativamente às barreiras de ordem pragmática, 63% dos participantes referem concordar (valores 4, 5 e 6) que o seu horário de trabalho lhes permite comparecer na escola sempre que solicitados (Q1).

Tabela 5

Barreiras pragmáticas da comunicação escola/família

Itens	**Escala de respostas**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Q1- O meu horário de trabalho permite-me ir à escola sempre que solicitado.	14,8%	7,4%	14,8%	14,8%	26%	22,2%
Q2- A escola define horários das reuniões que não são compatíveis com a minha vida familiar e profissional.	18,5%	11,1%	22,2%	14,8%	29,6%	3,7%
Q3- O meu contexto de vida atual não me permite manter uma comunicação regular.	55,6%	7,4%	22,2%	7,4%	7,4%	0%

Q4- A professora recorre a diferentes meios de comunicação.	3,7%	0%	7,4%	25,9%	7,4%	55,6%
Q5- Tenho dificuldades em acompanhar a comunicação da escola devido à falta de acesso a meios digitais (telemóvel, e-mail, plataformas online).	63%	14,8%	18,5%	3,7%	0%	0%
Q6- A forma como a professora comunica não é eficaz.	70,6%	11,1%	18,5%	0%	0%	0%

Nota: 1-Discordo totalmente, 2– Discordo parcialmente, 3– Discordo; 4– Concordo, 5– Concordo parcialmente, 6– Concordo totalmente.

Em relação aos horários das reuniões (Q2), 48,1% concordam que estes não são compatíveis com a sua vida familiar e profissional, revelando que quase metade identifica esta questão como uma barreira. Já 85,2% discordam (valores 1, 2 e 3) que o seu contexto atual dificulta a manutenção de uma comunicação regular com a escola (Q3). De forma complementar, 88,9% concordam que a professora utiliza diferentes meios de comunicação (Q4), 96,3% afirmam não ter dificuldades de acesso a meios digitais (Q5) e 100% discordam que a comunicação da professora seja ineficaz (Q6).

Nas questões relacionadas com barreiras psicológicas (Tabela 6), os dados recolhidos apresentam-se, na sua maioria, bastante positivos. Com efeito, 88,9% dos participantes discordam de que se sintam pouco à vontade para comunicar com a professora (Q7), 81,5% concordam que são compreendidos por esta (Q8) e 88,9% referem não ter dificuldades linguísticas na interação com a escola (Q9). Adicionalmente, 96,2% sentem que as suas ideias são valorizadas (Q10), 100% discordam da perceção de se sentirem criticados (Q11) e 92,6% indicam sentir empatia pela professora (Q12).

Tabela 6

Barreiras psicológicas da comunicação escola/família

Itens	**Escala de respostas**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Q7- Sinto-me pouco à vontade para comunicar com a professora.	74,1%	3,7%	11,1%	0%	7,4%	3,7%
Q8- Sinto que a professora compreende a forma como me expresso.	7,4%	3,7%	7,4%	11,1%	7,4%	63%
Q9- Sinto que não tenho competências linguísticas suficientes para comunicar com a professora.	77,8%	3,7%	7,4%	3,7%	0%	7,4%

Q10- Sinto que a professora valoriza as minhas ideias.	0%	0%	3,7%	37%	22,2%	37%
Q11- Sinto-me constantemente criticado(a) pela professora quando apresento ideias novas.	81,5%	3,7%	14,8%	0%	0%	0%
Q12- Sinto empatia pela professora quando conversamos.	0%	0%	7,4%	7,4%	11,1%	74,1%

Nota: 1-Discordo totalmente, 2– Discordo parcialmente, 3– Discordo; 4– Concordo, 5– Concordo parcialmente, 6– Concordo totalmente.

Quanto ao contexto sociocultural (Tabela 7), 96,2% dos participantes afirmam sentir-se integrados na cultura da escola (Q13), 77,8% consideram que esta evita a adoção de estereótipos (Q14) e 92,5% reconhecem o respeito pelas diferentes culturas familiares (Q16). Além disso, 77,8% discordam que a escola tem dificuldade em compreender os hábitos e costumes das suas famílias (Q15), e 88,9% indicam que a sua cultura não difere da cultura escolar (Q17). Por fim, 92,6% reconhecem o esforço da professora em compreender as diferentes realidades e perspetivas familiares (Q18).

Tabela 7

Contexto sociocultural

Itens	**Escala de respostas**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Q13- Sinto que pertenço à cultura da escola.	0%	3,7%	0%	29,6%	18,5%	48,1%
Q14- Sinto que a escola não tem estereótipos em relação às diferentes realidades familiares.	7,4%	3,7%	11,1%	18,5%	3,7%	55,6%
Q15- Sinto que a escola não compreende os hábitos e costumes da minha família.	77,8%	0%	11,1%	7,4%	0%	3,7%
Q16- Sinto que a escola respeita as culturas das famílias.	0%	3,7%	3,7%	11,1%	7,4%	74%
Q17- Sinto que a cultura da minha família é diferente da cultura da escola.	66,7%	7,4%	14,8%	7,4%	0%	3,7%
Q18- Sinto que a professora procura compreender as diferentes realidades e perspetivas familiares.	0%	3,7%	3,7%	11,1%	3,7%	77,8%

Nota: 1-Discordo totalmente, 2– Discordo parcialmente, 3– Discordo; 4– Concordo, 5– Concordo parcialmente, 6– Concordo totalmente.

No que concerne às formas de comunicação eficazes entre a professora e os encarregados de educação (Tabela 8), o WhatsApp foi o meio mais referido,

representando 31,6% das respostas, através de menções como “Grupo de pais WhatsApp” e “WhatsApp para situações de informação geral”.

Tabela 8

Formas de comunicação eficazes utilizadas pela professora

Categorias	Nº de respostas	%
WhatsApp	24	31,6%
E-mail	22	28,9%
Presencial	12	15,8%
Comunicação escrita	10	13,2%
Chamada telefónica	6	7,9%
Gerais	2	2,6%

O e-mail, apontado por 28,9% dos participantes, surgiu como forma de contacto para “assuntos mais formais” e como meio de comunicação geral, conforme a expressão “via e-mail”. A comunicação presencial, referida por 15,8%, foi associada a “reuniões individuais ou grupo” e “reuniões presenciais com os encarregados de educação”. Já a comunicação escrita foi mencionada por 13,2%, através de referências como “recados no caderno para situações específicas” e “circulares”. A chamada telefónica, indicada por 7,9%, surgiu nas expressões “ligação” e “telefone”. Por fim, 2,6% das respostas referiram formas de comunicação de forma geral, sem especificar um meio concreto.

Conforme se verifica na Tabela 9, a maioria dos participantes (57,7%) expressou satisfação com a comunicação atual, o que revela uma perceção globalmente positiva das estratégias já utilizadas pela professora (“Até agora a comunicação tem sido precisa e eficaz”; “Estou satisfeita com a comunicação”).

Tabela 9

Sugestões de melhoria para uma comunicação mais eficaz

Categoria	Número de respostas	%
Comunicação mais antecipada	4	15,4%
Mais reuniões e acompanhamento por parte da professora	4	15,4%
Clareza e eficiência na transmissão da informação	2	7,7%
Maior envolvimento familiar e relação escola-família	1	3,8%
Gerais	2	2,6%

No entanto, surgiram também algumas sugestões de melhoria. A necessidade de uma comunicação mais antecipada foi referida por 15,4% dos participantes, com expressões como “Maior rapidez nos acontecimentos” e “Comunicação mais atempada

de eventos com os alunos". Com o mesmo peso percentual (15,4%), surgiram sugestões relacionadas com a realização de reuniões e com a perceção da disponibilidade da professora, conforme se verifica nas respostas "Talvez sentir que a professora tem mais disponibilidade" e "Deveria haver reuniões periódicas e individuais com cada encarregado de educação".

A questão da clareza e da forma de transmissão da informação foi mencionada por 7,7%, destacando-se comentários como "Reforço de informações importantes como as datas de atividades/férias, etc" e "Menos vias de comunicação, mais informação (…)". Por fim, 3,8% das respostas referiram a importância do envolvimento familiar, através da expressão "Maior envolvimento dos pais na comunidade escolar".

Os dados apresentados na Tabela 10 revelam uma perceção globalmente positiva dos participantes relativamente à utilização deste grupo como meio de comunicação. A totalidade dos inquiridos (100%) concorda que a utilização do WhatsApp por parte da professora é eficaz (Q1), enquanto 100% discordam que esta ferramenta não seja de fácil acesso (Q2), o que demonstra familiaridade e facilidade de uso. Para além disso, 96,3% concordam que este meio tem sido importante para se manterem informados sobre os assuntos da escola (Q3), evidenciando a sua relevância na promoção de uma comunicação regular e eficaz.

Tabela 10

Eficácia e importância da comunicação via WhatsApp

Itens	Escala de respostas					
	1	2	3	4	5	6
Q1- A utilização do WhatsApp para comunicar com a professora revela-se eficaz.	0%	0%	0%	11,1%	3,7%	85,2%
Q2- Não costumo utilizar o WhatsApp porque não é uma ferramenta de fácil acesso.	81,5%	0%	18,5%	0%	0%	0%
Q3- A comunicação via WhatsApp com a professora tem sido importante para me manter informado(a) sobre os assuntos da escola.	0%	0%	3,7%	11,1%	3,7%	81,5%

Nota: 1-Discordo totalmente, 2– Discordo parcialmente, 3– Discordo; 4– Concordo, 5– Concordo parcialmente, 6– Concordo totalmente.

No que se refere ao acompanhamento das aprendizagens (Tabela 11), 62,9% dos participantes concordam que o grupo de WhatsApp contribui para um acompanhamento

mais próximo do percurso escolar dos filhos (Q5). Quanto à interação entre as famílias, 74% consideram que a partilha de ideias é facilitada pela existência deste canal de comunicação (Q6). Apesar da perceção global ser positiva, 40,7% dos inquiridos referem que, por vezes, são abordados temas que não interessam à maioria das famílias (Q4), o que evidencia a necessidade de alguma moderação nos conteúdos partilhados.

Tabela 11

Dinâmica e impacto do grupo de WhatsApp

Itens	Escala de respostas					
	1	2	3	4	5	6
Q4- No grupo do WhatsApp, os pais abordam muitos assuntos que não interessa à maioria das famílias.	26%	11,1%	22,2%	18,5%	18,5%	3,7%
Q5- A informação no grupo do WhatsApp ajuda-me a acompanhar o que o meu filho(a) aprende na escola.	14,8%	7,4%	14,8%	29,6%	11,1%	22,2%
Q6- O grupo do WhatsApp facilita a partilha de ideias entre as famílias.	7,4%	3,7%	14,8%	29,6%	7,4%	37%
Q7- No grupo de WhatsApp, muitas vezes, surgem críticas negativas dirigidas à escola e à professora.	74,1%	0%	22,2%	3,7%	0%	0%
Q8- No grupo do WhatsApp, surgem contributos que promovem a relação entre a professora e as famílias.	3,7%	3,7%	7,4%	11,1%	26%	48,1%

Nota: 1-Discordo totalmente, 2– Discordo parcialmente, 3– Discordo; 4– Concordo, 5– Concordo parcialmente, 6– Concordo totalmente.

Importa ainda sublinhar que 96,3% discordam que surjam críticas negativas dirigidas à professora ou à escola (Q7), o que evidencia um ambiente de respeito. Por fim, 85,2% concordam que o grupo contribui para reforçar a relação entre a professora e as famílias (Q8), confirmando o papel positivo do WhatsApp enquanto meio de comunicação escolar eficaz, acessível e promotor de proximidade.

No que concerne aos aspetos positivos do WhatsApp enquanto meio de comunicação (Tabela 12), a comunicação instantânea e a facilidade de utilização e acessibilidade foram os fatores mais referidos, correspondendo ambos a 36,4% das respostas. Estes dados evidenciam a relevância da rapidez na troca de mensagens e a simplicidade da ferramenta como instrumentos essenciais para assegurar um contacto

eficaz entre os intervenientes ("Rapidez da chegada da comunicação"; "Meio de comunicação fácil e acessível").

Tabela 12

Aspetos positivos do WhatsApp como meio de comunicação

Categorias	Nº de respostas	%
Comunicação instantânea	20	36,4%
Facilidade de utilização e acessibilidade	20	36,4%
Partilha de conteúdos e informações	8	14,5%
Comunicação coletiva e estruturada	3	5,5%
Relação escola-família	3	5,5%
Prevenção e resolução de situações	1	1,8%

A partilha de conteúdos e informações, mencionada por 14,5% dos inquiridos, ressalta o papel do WhatsApp na disseminação de documentos, comunicados e demais materiais relevantes ("Capacidade de enviar e receber ficheiros"; "Partilha de informações"). A comunicação coletiva e estruturada, assim como a relação escola-família, cada uma representando 5,5% das respostas, evidenciam a importância do acesso de vários intervenientes para a comunicação em massa e o fortalecimento da parceria entre escola e famílias ("Acesso de vários intervenientes (comunicação em massa)"; "Fortalecimento parceria escola famílias"). Por fim, embora menos referida (1,8%), a prevenção e resolução de situações demonstra que o WhatsApp pode ser um recurso valioso para a clarificação de dúvidas e a resolução célere de eventuais problemas ("prevenção e resolução rápida de diversas situações").

No que se refere aos aspetos negativos do WhatsApp enquanto meio de comunicação (Tabela 13), o excesso de informação e a presença de conteúdos alheios ao contexto escolar foram os mais mencionados, representando 42,4% das respostas. Esta categoria evidencia a preocupação com a sobrecarga de mensagens e com a partilha de temas não pertinentes ao ambiente educativo ("Mensagens importantes podem se perder no meio da conversa"; "Assuntos fora do tema escola").

Tabela 13

Aspetos negativos do WhatsApp como meio de comunicação

Categorias	Nº e respostas	%
Excesso de informação e assuntos fora do contexto escolar	14	42,4%
Não tem aspetos negativos	7	21,2%
Problemas na comunicação escrita	2	6,1%
Privacidade e segurança	2	6,1%

Limitações do Whatshapp como único meio	2	6,1%
Dependência digital	2	6,1%
Muitos participantes e opiniões	2	6,1%
A disponibilidade dos profissionais	1	3%
Desigualdade no acesso	1	3%

Por outro lado, 21,2% dos inquiridos afirmaram não identificar quaisquer aspetos negativos na utilização desta ferramenta, o que revela uma perceção globalmente positiva por parte de alguns participantes ("Nada a indicar", "Não tem aspetos negativos").

Os problemas na comunicação escrita, a privacidade e segurança, as limitações do WhatsApp enquanto único meio de contacto, a dependência digital, bem como o elevado número de participantes e opiniões foram cada um referido por 6,1% dos participantes, destacando desafios como mal-entendidos nas mensagens, preocupações com dados pessoais, a necessidade de diversificação dos canais de comunicação, o uso excessivo de dispositivos digitais e a complexidade na gestão de grupos numerosos ("Escrita às vezes pode ser mal interpretada", "divulgação de fotos do meu filho com outros", "Não deveria ser a única forma de comunicação (…)", "Dependência da tecnologia", "Ter muitas pessoas, muitas opiniões").

Finalmente, a disponibilidade dos profissionais e a desigualdade no acesso foram apontados por 3% dos participantes, salientando, respetivamente, a sobrecarga de trabalho e a existência de barreiras no acesso às tecnologias por parte de algumas famílias ("A professora que poderá sentir que prescinde de parte do seu tempo particular", "Desigualdade no acesso").

Entrevista

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos através do questionário, segue-se a apresentação dos dados recolhidos na entrevista. As respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo, da qual emergiu um conjunto de categorias e subcategorias, que se apresentam de seguida.

Com base ainda no segundo objetivo, os dados recolhidos através da entrevista (Anexo 3), apresentados na Tabela 14, têm como finalidade compreender os hábitos de uso do WhatsApp por parte dos pais/encarregados de educação, identificando com quem comunicam e para que finalidades utilizam esta ferramenta no contexto escolar. Neste sentido, verifica-se que a totalidade dos inquiridos (100%) utiliza o WhatsApp, tanto para fins pessoais como profissionais, o que evidencia a integração desta ferramenta no seu

quotidiano. No que concerne à participação em grupos escolares, todos os inquiridos (100%) participam num grupo que engloba pais e professores, destacando-se a utilização deste como meio privilegiado para a troca de informações no contexto educativo.

Tabela 14

Padrões de uso do WhatsApp pelos pais no âmbito escolar

Padrões de uso do WhatsApp pelos pais no âmbito escolar			
Categorias	**Subcategorias**	**Nº de respostas**	**%**
Utilização quotidiana do WhatsApp	Para fins pessoais e profissionais	5	100%
Participação em grupos escolares de WhatsApp	Grupo com pais e professores	5	100%
Funções e objetivos dos grupos escolares de WhatsApp	Partilha de informações escolares e entreajuda	5	71,4%
	Comunicação rápida com a professora	2	28,7%

Relativamente às funções e objetivos do grupo escolar, a maioria dos inquiridos (71,4%) recorre a este espaço para a partilha de informações escolares e para fomentar a entreajuda entre os membros. Por sua vez, uma parcela menor (28,7%) destaca a comunicação rápida e direta com a professora como uma das principais utilizações do WhatsApp no contexto educativo.

Os dados obtidos e apresentados na Tabela 15 têm como objetivo analisar o tipo de conteúdos partilhados nos grupos de WhatsApp escolares, identificando semelhanças e diferenças entre os grupos existentes. Através da análise de conteúdo, foi possível identificar um conjunto de categorias e subcategorias, que se apresentam de seguida.

Relativamente à tipologia das mensagens partilhadas, verifica-se que os conteúdos mais comuns dizem respeito às atividades escolares e eventos (36,4%) e aos trabalhos de casa e dúvidas (36,4%). Logo de seguida surgem as informações e comunicados (27,3%), o que revela que o grupo do WhatsApp não se limita apenas à difusão de mensagens informativas, mas também desempenha um papel relevante no apoio às aprendizagens e na partilha de experiências do quotidiano escolar.

Tabela 15

Características das mensagens nos grupos de WhatsApp

Categoria	Subcategoria	Nº de respostas	%

Tipo de mensagens habitualmente partilhadas nos grupos de WhatsApp escolares	Informações e comunicados	3	27,3%
	Atividades escolares e eventos	4	36,4%
	Trabalhos de casa e dúvidas	4	36,4%
Clareza e pertinência das mensagens partilhadas	Clareza e pertinência das mensagens	5	100%
Origem das mensagens partilhadas	Maioritariamente pela professora	4	80%
	Partilha equilibrada entre pais e professora	1	20%

No que concerne à clareza e pertinência das mensagens, a totalidade dos participantes (100%) considera as mensagens partilhadas claras e pertinentes, o que indica uma perceção positiva quanto à utilidade e organização da comunicação estabelecida. Quanto à origem das mensagens, observa-se que em 80% dos casos estas são partilhadas maioritariamente pela professora, enquanto apenas 20% dos inquiridos identificam uma partilha mais equilibrada entre pais e professora. Este dado sugere que, embora o grupo do WhatsApp escolar possa funcionar como um espaço colaborativo, na prática, tende a assumir uma lógica mais unidirecional, centrada na comunicação da professora.

Com base nos dados apresentados na Tabela 16, que visam analisar as perceções dos participantes relativamente à utilização do WhatsApp como ferramenta de comunicação escolar, é possível identificar diversas vantagens e desvantagens associadas à sua utilização, tanto entre os pais como na comunicação entre estes e a professora. Com base na análise de conteúdo, foram identificadas diferentes categorias e subcategorias, apresentadas em seguida.

No que se refere à utilidade do WhatsApp, destaca-se a rapidez e o imediatismo como principal benefício, apontado por 50% dos inquiridos. Esta caraterística revela-se fundamental numa dinâmica escolar onde a comunicação célere é muitas vezes necessária. Adicionalmente, surgem outras dimensões relevantes como a acessibilidade e o uso frequente do telemóvel (20%) e a facilidade na partilha de documentos (20%), reforçando o potencial desta ferramenta na disseminação eficaz de informação. A menor formalidade foi também mencionada (10%), o que poderá facilitar interações mais espontâneas e próximas entre os intervenientes.

Em termos das vantagens atribuídas ao uso do WhatsApp, a categoria da rapidez e do imediatismo volta a destacar-se (45,5%), evidenciando-se como a principal mais-valia da plataforma. A clareza e visualização da informação (18,2%) e a partilha de documentos (9,1%) são também referidas como aspetos positivos, o que reforça a

perceção de eficácia e praticidade da comunicação digital. Destacam-se ainda outras dimensões valorizadas pelos participantes, como a possibilidade de partilha transversal (9,1%), a atualização sobre a vida escolar (9,1%) e a proximidade entre escola e família (9,1%), sublinhando o potencial do WhatsApp para fomentar o envolvimento e o sentido de comunidade no contexto educativo.

Tabela 16

Perceções sobre o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação

Perceções sobre o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação			
Categorias	**Subcategorias**	**Nº de respostas**	**%**
Utilidade do WhatsApp	Rapidez e imediatismo	5	50%
	Acessibilidade e uso frequente do telemóvel	2	20%
	Partilha de documentos	2	20%
	Menor formalidade	1	10%
Vantagens do WhatsApp	Rapidez e imediatismo	5	45,5%
	Clareza e visualização da informação	2	18,2%
	Partilha de documentos	1	9,1%
	Partilha transversal	1	9,1%
	Atualização sobre a vida escolar	1	9,1%
	Proximidade	1	9,1%
Desvantagens do WhatsApp	Desvio do propósito do grupo	2	33,3%
	Excesso de notificações	1	16,7%
	Falta de privacidade	1	16,7%
	Não existem desvantagens	1	16,7%
	Uso abusivo pela facilidade do meio	1	16,7%
Preferência futura quanto ao uso do WhatsApp	Preferência de manter o WhatsApp	5	100%

Foram também identificadas algumas desvantagens associadas à utilização do WhatsApp no contexto escolar. A mais referida prende-se com o desvio do propósito do grupo (33,3%), o que poderá evidenciar uma tendência para a partilha de conteúdos alheios ao contexto educativo, comprometendo a sua funcionalidade principal. Foram ainda mencionadas questões como o excesso de notificações (16,7%), a falta de privacidade (16,7%) e o uso abusivo potenciado pela facilidade de acesso à plataforma (16,7%), as quais podem interferir na eficácia e na clareza da comunicação. Importa, no entanto, salientar que uma das respostas (16,7%) indicou não existirem desvantagens, o que parece revelar uma perceção global tendencialmente positiva relativamente ao uso do

WhatsApp no contexto escolar, desde que o seu funcionamento seja regulado por normas claras e adequadas.

Relativamente às preferências futuras, a totalidade dos participantes (100%) manifesta vontade de manter o WhatsApp como ferramenta de comunicação escolar, o que demonstra um elevado grau de aceitação desta plataforma e uma valorização das suas funcionalidades no contexto educativo.

IV. Discussão de resultados

O nosso estudo evidencia a relevância da comunicação eficaz entre a escola e a família, considerando-a um fator central na construção de uma parceria sólida (Epstein et al., 2002; Lemos, 2015; Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2021).Uma comunicação clara e constante permite o alinhamento das expectativas entre ambos os contextos, facilitando o reconhecimento das necessidades das crianças e a implementação de estratégias que promovem o seu crescimento (Anub, 2023; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2021).

No que respeita ao primeiro objetivo geral, que visa compreender a relação entre a escola e a família, os dados recolhidos indicam que a maioria dos pais valoriza o envolvimento escolar e manifesta um sentido de corresponsabilidade no processo educativo, expressando confiança na sua capacidade de apoiar os filhos. Esta perceção positiva está em consonância com o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997; 2005), o qual defende que a participação parental na educação dos filhos é largamente determinada pela forma como os pais constroem e compreendem o seu papel parental, ou seja, pelas suas convicções quanto às responsabilidades que lhes são atribuídas no processo educativo, bem como pelo grau de autoeficácia que percecionam, isto é, pela confiança nas suas próprias capacidades para prestar um apoio significativo e adequado ao percurso escolar e ao desenvolvimento global dos filhos.

Um aspeto igualmente relevante prende-se com a convicção de que o acompanhamento e o envolvimento parental são vistos como as principais vantagens da relação escola-família, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento integral. Esta perspetiva reforça o que Epstein (1986; 1992; 1995; 2011) defende ao considerar que a cooperação entre a família e a escola, mediante diversas formas de envolvimento parental, assume um papel fulcral na promoção de melhores resultados educativos e no bem-estar da criança.

No entanto, apesar deste quadro favorável, persistem obstáculos que podem comprometer a eficácia da colaboração entre família e escola. Entre os desafios mais frequentemente apontados, destacam-se diferentes tipos de barreiras que dificultam a participação parental. A falta de tempo e a comunicação insuficiente constituem barreiras pragmáticas, limitando a disponibilidade dos pais devido a horários rígidos e dificuldades de contacto (Hoover-Dempsey e Walker, 2002). A insegurança dos pais configura uma barreira psicológica (Hoover-Dempsey e Walker, 2002). Já o desalinhamento de expectativas entre escola e família, assim como a complexidade do currículo, são

barreiras culturais que refletem diferenças na perceção do papel dos pais e dos professores no processo educativo (Hoover-Dempsey e Walker, 2002). Estas dificuldades, segundo os autores, podem reduzir o envolvimento parental e alimentar a ideia de que a participação dos pais tem pouco impacto no sucesso escolar dos filhos.

Quanto ao segundo objetivo geral, centrado no papel da comunicação na relação escola-família, os dados recolhidos revelam tanto aspetos positivos como áreas que carecem de melhorias. Destaca-se a perceção globalmente positiva dos pais, em linha com os princípios defendidos por Epstein (1986; 1992; 1995; 2011), que sublinha a importância de uma comunicação clara, regular e bidirecional entre a escola e as famílias. O reconhecimento do esforço da professora em utilizar diferentes meios de comunicação contribui para a construção de uma relação de confiança e proximidade, elementos essenciais para o envolvimento familiar. Esta prática permite que os pais acedam a informações relevantes sobre conteúdos e metodologias, enquanto facilita a partilha de opiniões e dúvidas, promovendo uma colaboração sólida e eficaz entre família e escola, conforme sugerido por Epstein (1986, 1992, 1995, 2011).

Relativamente aos meios de comunicação, verifica-se que o WhatsApp se destaca como a ferramenta preferida pelas famílias, pela sua eficácia e rapidez, seguida do e-mail e do contacto presencial. A existência de múltiplos canais permite uma comunicação flexível, ajustada às especificidades de cada família, o que contribui para um fluxo de informação mais eficiente e acessível. Segundo Mata e Pedro (2021), é essencial que os meios de comunicação utilizados sejam adequados ao perfil das famílias e coerentes com os objetivos da comunicação estabelecida.

As sugestões de melhoria, como uma comunicação mais antecipada, o pedido de mais reuniões e uma maior disponibilidade por parte da professora, evidenciam o desejo de um acompanhamento mais próximo e personalizado. Estes resultados corroboram as conclusões de Hoover-Dempsey e Walker (2002) e de Mata e Pedro (2021), que sublinham a importância de uma comunicação contínua, positiva e eficaz entre a escola e a família. Quando essa comunicação é insuficiente, podem emergir sentimentos de frustração e distanciamento por parte dos pais. Torna-se, portanto, fundamental que a escola implemente estratégias de comunicação inclusivas e diversificadas, que valorizem e promovam a participação ativa dos pais no percurso educativo dos seus filhos (Hoover-Dempsey e Walker, 2002; Mata e Pedro, 2021).

Por fim, os resultados confirmam que o grupo de WhatsApp é uma ferramenta amplamente aceite e valorizada, integrada na rotina escolar e familiar. Esta perceção

positiva pode ser explicada pela simplicidade de uso e pela agilidade na troca de mensagens que caracterizam esta plataforma, conforme referem Afzal e Abdullah (2022), Almahairah (2025), Dan e Simon (2021) e Habib et al. (2024). A facilidade na comunicação contribui para uma maior proximidade entre a escola e a família, promovendo um acompanhamento mais ativo do percurso escolar dos alunos e fomentando uma comunidade educativa mais colaborativa.

Contudo, surgem limitações no uso desta ferramenta, como o desvio do propósito do grupo, o excesso de notificações e os problemas na comunicação escrita. Tal como apontado por Dan e Simon (2021), estas situações exigem a definição de regras claras, para evitar sobrecarga e manter a relevância das comunicações. Apesar destes desafios, a totalidade dos participantes manifesta a vontade de manter o WhatsApp como ferramenta de comunicação escolar, o que reforça o reconhecimento do seu valor enquanto recurso acessível, imediato e eficaz, desde que seja regulado por normas claras de utilização.

Em suma, embora a maioria dos pais manifeste uma perceção positiva e um forte sentido de corresponsabilidade, persistem desafios que importa superar. A valorização do WhatsApp como canal de comunicação evidencia a importância de estratégias flexíveis, adaptadas às realidades familiares, mas também a necessidade de uma utilização orientada por critérios claros. Assim, importa que a escola continue a investir numa comunicação regular, bidirecional e sensível às famílias, promovendo uma relação de confiança que favoreça o envolvimento parental e, consequentemente, o sucesso educativo das crianças (Graham-Clay, 2024; Esptein , 1995; Mata& Pedro, 2021).

Considerações finais

A presente investigação teve como principal finalidade compreender a relação entre a escola e a(s) família(s), com especial foco na comunicação estabelecida entre ambos os contextos. Considerando a importância desta ligação para o sucesso escolar, o estudo centrou-se na perceção dos pais sobre os meios e as formas de comunicação, os benefícios decorrentes dessa interação e os desafios enfrentados no processo comunicativo.

Os resultados do estudo evidenciam que uma comunicação bem estruturada é essencial para consolidar a parceria entre escola e família, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças (Lemos, 2015; Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2021). Ao possibilitar a troca de informações sobre o percurso escolar de forma clara e recíproca, esse diálogo fortalece a colaboração entre professores e famílias e cria um ambiente de confiança mútua (Mata & Pedro, 2021; Ribeiro et al., 2021). Recomenda-se, por isso, a implementação de estratégias comunicativas diversificadas, reguladas e sensíveis às necessidades específicas de cada família, promovendo a valorização das diferentes realidades socioculturais e evitando a uniformização das práticas (Graham-Clay, 2024; Mata & Pedro, 2021). O recurso a múltiplos canais de comunicação contribui para tornar a comunicação mais acessível e inclusiva. Além disso, o incentivo à participação ativa e corresponsável dos pais no percurso educativo dos seus filhos revela-se essencial para a construção de um ambiente de cooperação, no qual escola e família assumem papéis complementares no apoio ao desenvolvimento académico, social e emocional da criança (Epstein, 1986; 1992; Graham-Clay; Mata & Pedro, 2021).

Apesar da relevância e riqueza dos dados recolhidos, esta investigação apresenta algumas limitações que importa salientar. Em primeiro lugar, não foram recolhidas informações sociodemográficas detalhadas dos participantes, o que teria possibilitado uma análise mais aprofundada das perspetivas, considerando os contextos pessoais e sociais de cada família. Em segundo lugar, as entrevistas não foram realizadas de forma presencial, o que poderá ter limitado a profundidade das respostas, bem como a interpretação de nuances associadas à comunicação não verbal.

Acresce referir que a primeira questão do questionário teve por base as dimensões propostas por Hoover-Dempsey & Sandler (1995), nomeadamente o papel parental e a autoeficácia dos pais. Contudo, alguns dos itens revelaram-se demasiado gerais, pelo que seria pertinente proceder a uma revisão, de modo a assegurar maior clareza e coerência. Finalmente, importa destacar que o estudo se centrou exclusivamente nas perceções dos

participantes num momento específico, não permitindo avaliar possíveis evoluções na dinâmica comunicacional ao longo do tempo.

Relativamente às pistas para futuras investigações, sugere-se que estudos posteriores acompanhem a relação entre escola e famílias ao longo de todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando de que forma esta se transforma e se adapta às diferentes idades e necessidades das crianças. Seria igualmente pertinente integrar a perspetiva da professora e dos alunos, de modo a compreender como cada um interpreta e participa na comunicação e na construção de relações de confiança. Outra linha de investigação relevante poderá centrar-se no impacto de atividades conjuntas entre escola e famílias, como projetos, trabalhos colaborativos ou eventos escolares, no envolvimento parental e na motivação das crianças.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta investigação constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, permitindo-nos desenvolver um olhar mais crítico e atento sobre o papel essencial da comunicação na construção de uma verdadeira parceria educativa entre escola e família (Epstein et al., 2002; Swick, 2003). A análise das perspetivas dos pais, possibilitou-nos compreender de forma mais concreta os desafios e as potencialidades desta relação.

Ao longo deste processo, tornou-se evidente que a comunicação não se limita à transmissão de informação; é um instrumento de confiança, escuta ativa e empatia, capaz de promover uma relação sólida e transparente entre todos os intervenientes. A reflexão sobre estas experiências permitiu-nos reconhecer a necessidade de adaptar estratégias comunicativas às diferentes realidades familiares, valorizando o respeito pelas particularidades de cada contexto e a criação de canais acessíveis que incentivem a participação e o envolvimento dos pais no percurso educativo das crianças (Epstein, 1986; 1992; 1995; Epstein et al., 2002).

Concluímos que, enquanto futuros profissionais, a relação escola-família será uma área a que dedicaremos especial atenção, procurando sempre fortalecer os laços entre estes dois contextos. Acreditamos que, ao investir numa comunicação colaborativa, será possível criar um ambiente educativo mais seguro e benéfico, favorecendo desenvolvimento académico e o crescimento emocional e social das crianças.

Referências

Afzal, I., & Abdullah, N. A. (2022). Role of WhatsApp in teaching and learning process in schools in Pakistan. *Journal of Educators Online, 19*(3), 1–11. https://eric.ed.gov/?id=EJ1363787

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. https://www.researchgate.net/publication/277178673_Paradigma_qualitativo_e_praticas_de_investigacao_educacional

Almahairah, M. S. Z. (2025). The impact of using social media, WhatsApp and Facebook, on communication between teachers and students' parents, student performance, and data confidentiality. *International Journal of Religion*, *6*(1), 68–76. https://doi.org/10.61707/gzdws095

Almeida, M. I. N. (2023). Importância da comunicação para a aprendizagem: Um olhar sobre a interação escola e família. *Revista Científica Excellence*, *20*, 2595-8704. https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_V_20_maio_2023_artigo_21.pdf

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, (*2*), 1-434. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, (*5*), 53-63. https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20

Anub, C. D. (2023). Teacher-Parent Communications to Foster Learners' Performance in English. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, *4*(2), 24-31. https://doi.org/10.47631/mejress.v4i2.621

Avari, P., Hamel, E., Schachter, R. E., & Hatton-Bowers, H. (2022). Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Research, 21*(2), 241-255. https://doi.org/10.1177/1476718X221140747

Aviva, D., & Simon, E. (2021). WhatsApp: Communication between Parents and Kindergarten Teachers in the Digital Era. *European Scientific Journal*, (12), 1–14. https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n12p1

Aviva, D., & Simon, E. (2024). Role of WhatsApp for Communication between Teachers and Parents in Kindergarten. *An Overview of Literature, Language and Education Research Vol. 4*, 25–39. https://doi.org/10.9734/bpi/aoller/v4/2067

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (M. J. Cordeiro, Trad., 5.ª ed.). Gradiva. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1675294

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (1.ª ed.). Porto Editora. https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COMPLETO

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, *2nd*. Ed. Oxford: Elsevier. https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1, *6nd.* Ed., 793–828. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (*6th ed., Vol. 1: Theoretical models of human development, pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Caeiro, T. (2005). Abertura seminário educação e família. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/4-Abertura.pdf

Christenson, S.L., & Reschly, A.L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203876046

Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, *12*(1), 5–15. https://hdl.handle.net/1822/7884

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (M. F. Lopes, Trad.; 3.ª ed.). Artmed. https://doi.org/10.26512/les.v13i1.11610

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Delgado, C., Matos, M. M., & Pinto, M. (2022). Perceções sobre a relação escola-família na educação de infância – um estudo na formação inicial de educadores e professores. *Mediações*, *10*(2), 103-120. https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.364

Denzin, N. K. (2012). Triangulation. *Journal of Mixed Methods Research*, *6*(2), 80-88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, *17*(36), 21–32. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003

Doğan, S. (2019). The changing face of organizational communication: School WhatsApp groups. *Research in Pedagogy, 9*(2), 231–244. https://doi.org/10.17810/2015.104

Dor, A. (2024). Exploring parent-teacher communication: Understanding mutual perspectives and support during the transition to first grade. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 14*(2), 29–42. https://doi.org/10.5539/jedp.v14n2p29

Epstein, J. L. (1986). Toward an integrated theory of school and family connections. *Center for Research on Elementary and Middle Schools,* Baltimore: Maryland. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348130.pdf

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. *Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning*. Johns Hopkins University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children. *Phi Delta Kappan* 76, 9, 701–712. https://doi.org/10.1177/003172171009200326

Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership, 61*(8), 12–18. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c4872d60dabed40d7d813a10076dd6277116806c

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2.ª ed.). Corwin Press. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf

Epstein, J.L. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Equipa de Projeto SintraES+, Ribeiro, M., Nunes, M., Machado, S., & Félix, S. (2020). *Guia Relação Escola-Família*. Câmara Municipal de Sintra. https://smartedu.edubox.pt/publicfiles/Files/2/SubContent/85b91863-be07-47f5-8539-8c5cdb960f9c.pdf

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. Noesis, 18, 64-66. https://pt.scribd.com/doc/243735527/Fernandes-pdf

Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação,* (185), 84-85. http://hdl.handle.net/10451/5580

Fernández, S. R., Guzmán, A. G., & Núñez, C. A. S. (2011). *El éxito escolar: ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. https://www.researchgate.net/publication/324775243_EL_EXITO_ESCOLAR_Como_pueden_contribuir_las_familias_del_alumnado

Francis, G. L., Raines, A. R., Reed, A. S., & Kinas Jerome, M. (2022). Parent–Teacher Interactions during COVID-19: Experiences of U.S. Teachers of Students with Severe Disabilities. *Education Sciences, 12*(7), 488. https://doi.org/10.3390/educsci12070488

Golan, V., & Albulescu, I. (2020). WhatsApp with teacher-parent communication within kindergartens. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, *85*(1), 208–217. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.21

Graham-Clay, S. (2024). Communicating with Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal, 34*(1), 9-60. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425334.pdf

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237–252. https://doi.org/10.2307/1131378

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22*(2), 201–210. https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/

Habib, M., Qamar, M. R., Amjad, A. I., Amin, M., Tabassum, U., Hayyat, U., & Rafique, U. (2024). Digital communication in school leadership: examining email and ehatsApp Use, Challenges, and Efficiency in Punjab Province. *Journal of Social Sciences Advancement*, *5*(4), 9–18. https://doi.org/10.52223/JSSA24-050402-98

Hoover-Dempsey, K. V. & Walker, J. M. T. (2002). Family-school communication. Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education, Vanderbilt University. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=9595a4cad17db7e3389998018064431c7d23cf89

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310–331. https://doi.org/10.1177/016146819509700202

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42. https://doi.org/10.3102/003465430670010

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 105–130. https://doi.org/10.1086/499194

Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society, 43*(3), 339–369. https://doi.org/10.1177/0013124510380418

Johari, S., Noordin, W. N. W., & Mahamad, T. E. T. (2022). WhatsApp conversations and relationships: a focus on digital communication between parent-teacher engagement in a secondary school in putrajaya. *Malaysian Journal of Communication*, *38*(2), 280–296. https://doi.org/10.17576/JKMJC-2022-3802-17

Kaban, A. (2021). Views on the usage of social media tools in school-family communication. *International Journal of Technology in Education* (IJTE), *4*(3), 314-330. https://doi.org/10.46328/ijte.118

Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. *MIS Quarterly, 23*(1), 67–94. https://doi.org/10.2307/249410

Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Education Research International,* (9), 1-7. https://doi.org/10.1155/2019/8236786

Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, *49*(4), 519–533. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442

Lemos, A. C. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ções*, *3*(1), 45–57. https://doi.org/10.60546/mo.v3i1.90

Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*, 978-972-742-466-5. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa De Educação*, *35*(2), 263–290. https://doi.org/10.21814/rpe.24634

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. Cadernos de Educação de Infância, (97), 47–50.

Mayangsari, I. D., & Aprianti, A. (2017). Understanding Communication Among Parents and Teachers in WhatsApp. Case Study in Bandung, Indonesia. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *2*(2), 18-23. https://doi.org/10.47405/mjssh.v2i2.40

Mayangsari, I. D., & Aprianti, A. (2017). Understanding communication among parents and teachers in WhatsApp: Case study in Bandung, Indonesia. *Malaysian Journal of*

Social Sciences and Humanities, *2*(2), 18–23. file:///C:/Users/HP/Downloads/40-Article%20Text-120-2-10-20200512.pdf

Mohandiz, N. A. (2023). *Using WhatsApp as a communication media for student learning*. 1-15. doi.org/10.31219/osf.io/f7bc9

Montadon, C., &Perrenoud, P. (2001*). Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola.* Celta.
Neto, M. (2005). Abertura. Seminário Educação e Família. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/4-Abertura.pdf

Nunes, J. M., & Sarmento, T. (2010). A organização da escola para a inclusão de crianças institucionalizadas. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (9), 61-81. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3319

Otero, M. J. F., Moledo, M. L., Otero, A. G., & Rego, M. A. S. (2020). Students' mediator variables in the relationship between family involvement and academic performance: effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa, 27*(1), 85 - 92. https://doi.org/10.5093/psed2020a19

Parast, M. N., Talepasand, S., & Moradi, S. (2023). The Structural Relationship of the Basic Decisions of Parents' Participation and the Forms of their participation in Elementary School Students. *Jayps*, *4* (7), 165 -178. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.7.13

Phothongsunan, S. (2010). Interpretive paradigm in educational research. *Galaxy: The IELE Journal, 2*(1), 1–4. https://repository.au.edu/handle/6623004553/13708

Piskorz-Ryń, O., Chikwe, C. (2024). Parental Involvement and Its Influence on Academic Achievement. *Iranian Journal of Educational Sociology, 7*(2), 50-56. http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.7

Ruslin, Mashuri, S., Abdul Rasak, M. S., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, *12*(1), 22–29. https://doi.org/10.9790/7388-1201052229

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk*, Johns Hopkins University. 1-47. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423330.pdf~

Sarmento, T., & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37–49. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11556/1/ELO%2018.pdf

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 20*(1), 443–464. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf~

Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family–school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology, 34*(4), 363–375. https://doi.org/10.1037/spq0000290

Sousa, M. M., & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, 18, 141-156. https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133

Stamatis, P. J., & Chatzinikola, M. (2021). Advantages and Reasons Hindering the Communication between Teachers and Parents: An Empirical Study. *European Journal of Education and Pedagogy, 2*(2), 43–48. https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.2.79

Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening Family-School-Community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, *30*(4), 275-280. https://doi.org/10.1023/A:1023399910668

Urbina, S., Ferrer-Ribot, M. & Moral, S.V. (2025). School-Family Communication in Early Childhood Education Through Digital Tools. *International Journal of Early Childhood*, *57*(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s13158-025-00419-3

Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *16*(12), 1–12. https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1

Witte, A. L., Schumacher, R. E., & Napoli, A. R. (2021). Family-school partnerships in elementary school: Working together for kids. *Nebraska Extension*, University of Nebraska–Lincoln, College of Education and Human Sciences. https://extensionpubs.unl.edu/publication/g2330/2021/pdf/view/g2330-2021.pdf

Xu, X., & Zhu, M. (2025). Teachers' communication skills with families: A case study in rural schools in China [Habilidades comunicativas de los maestros con las familias. Estudio de caso en escuelas rurales de China]. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1596

Zou, Z. (2023). Family-School Communication: How Conflict between Family and School Expectation Influences Children's Development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *12*, 241-246. https://doi.org/10.54097/ehss.v12i.7647

Anexos

Anexo 1.

Guião do questionário

Caro Pai/ Encarregado de Educação,

O presente questionário faz parte do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido no Instituto Superior de Educação e Ciências. O estudo tem como objetivo compreender a relação entre a escola e a família, bem como o papel da comunicação nesse envolvimento.

A sua colaboração e participação é fundamental para o sucesso deste estudo. As respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial, sendo exclusivamente para fins académicos.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Maçãs.

I. Importância da Relação Escola-Família

1. Indique o seu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:

Legenda: 1-Discordo totalmente; 2– Discordo parcialmente; 3– Discordo; 4– Concordo; 5– Concordo parcialmente; 6– Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5	6
Considero que a relação entre a família e a escola beneficia o desenvolvimento global do meu filho(a).						
Sinto que a escola exige muito dos pais/ encarregados de educação.						
Sinto que a escola envolve os pais/ encarregados de educação de forma positiva.						
Sinto que tenho um papel importante na relação com a escola.						
Sinto que, em colaboração com a professora, contribuímos para o sucesso educativo do meu filho(a).						
Sinto que o meu contributo, enquanto pai/ encarregado de educação, é benéfico para a escola.						
Sinto que tenho competências para apoiar o meu filho(a) nas tarefas escolares.						
Sinto-me confiante ao participar na vida escolar do meu filho(a)						

2. Refira três vantagens da relação escola/família.

3. Refira três obstáculos da relação escola/família.

II. Comunicação

1. Indique o seu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:

Legenda: 1-Discordo totalmente; 2– Discordo parcialmente; 3– Discordo; 4– Concordo; 5– Concordo parcialmente; 6– Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5	6
O meu horário de trabalho permite-me ir à escola sempre que solicitado.						
A escola define horários das reuniões que não são compatíveis com a minha vida familiar e profissional.						
O meu contexto de vida atual não me permite manter uma comunicação regular.						
A professora recorre a diferentes meios de comunicação.						
Tenho dificuldades em acompanhar a comunicação da escola devido à falta de acesso a meios digitais (telemóvel, e-mail, plataformas online).						
A forma como a professora comunica não é eficaz.						
Sinto-me pouco à vontade para comunicar com a professora.						
Sinto que a professora compreende a forma como me expresso.						
Sinto que não tenho competências linguísticas suficientes para comunicar com a professora.						
Sinto que a professora valoriza as minhas ideias.						
Sinto-me constantemente criticado(a) pela professora quando apresento ideias novas.						
Sinto empatia pela professora quando conversamos.						
Sinto que pertenço à cultura da escola.						
Sinto que a escola não tem estereótipos em relação às diferentes realidades familiares.						
Sinto que a escola não compreende os hábitos e costumes da minha família.						
Sinto que a escola respeita as culturas das famílias.						

Sinto que a cultura da minha família é diferente da cultura da escola.						
Sinto que a professora procura compreender as diferentes realidades e perspetivas familiares.						

2. Refira três formas de comunicação eficazes utilizadas pela professora.

3. Indique sugestões de melhoria para uma comunicação mais eficaz.

III. WhatsApp

1. Indique o seu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:

Legenda: 1-Discordo totalmente; 2– Discordo parcialmente; 3– Discordo; 4– Concordo; 5– Concordo parcialmente; 6– Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5	6
A utilização do WhatsApp para comunicar com a professora revela-se eficaz.						
Não costumo utilizar o WhatsApp porque não é uma ferramenta de fácil acesso.						
A comunicação via WhatsApp com a professora tem sido importante para me manter informado(a) sobre os assuntos da escola.						
No grupo do WhatsApp, os pais abordam muitos assuntos que não interessa à maioria das famílias.						
A informação no grupo do WhatsApp ajuda-me a acompanhar o que o meu filho(a) aprende na escola.						
O grupo do WhatsApp facilita a partilha de ideias entre as famílias.						
No grupo de WhatsApp, muitas vezes, surgem críticas negativas dirigidas à escola e à professora.						
No grupo do WhatsApp, surgem contributos que promovem a relação entre a professora e as famílias.						

2. Indique três aspetos positivos da utilização do WhatsApp como meio de comunicação entre a professora e as famílias.

3. Indique três aspetos negativos da utilização do WhatsApp como meio de comunicação entre a professora e as famílias.

Anexo 2.

Guião da entrevista

Blocos	Objetivos	Guia de questões
Bloco A Legitimação da entrevista	Informar sobre o trabalho de investigação no que diz respeito às suas linhas gerais. Solicitar a colaboração dos entrevistados realçando a importância do seu contributo para o estudo. Reafirmar a confidencialidade das entrevistas. Informar os entrevistados que têm o direito de recusar responder às questões que entenderem e terminar a entrevista em qualquer momento da mesma. Solicitar autorização para gravar a entrevista.	
Bloco B	Compreender os hábitos de uso do WhatsApp por parte dos pais/encarregados de educação, identificando com quem comunicam e para que finalidades utilizam esta ferramenta no contexto escolar.	1. Costuma usar o WhatsApp no seu dia a dia? 2. Faz parte de algum grupo de WhatsApp relacionado com a escola? Com quem? (professores, outros pais, associação de pais…) 3. Qual é o objetivo principal desses grupos? (Partilha de informações, dúvidas, apoio entre pais, contacto com a professora…)
Bloco C	Analisar o tipo de conteúdos partilhados nos grupos de WhatsApp escolares, identificando semelhanças e diferenças entre os grupos existentes.	4. Que tipo de mensagens são habitualmente partilhadas nos grupos de WhatsApp escolares em que participa? (por exemplo: avisos, tarefas, dúvidas, eventos…) 5. Acha que as mensagens partilhadas são claras e pertinentes? Porquê? 6. As mensagens são maioritariamente enviadas pela professora, pelos pais ou ambos?

Bloco D	Analisar as vantagens e as desvantagens da participação em grupos de WhatsApp escolares, enquanto meio de comunicação entre os pais e entre pais e professora.	7. Considera útil o WhatsApp como meio para comunicar questões escolares? Porquê? 8. Quais são, na sua opinião, as principais vantagens da comunicação através dos grupos de WhatsApp? 9. Quais considera as principais desvantagens deste meio de comunicação? 10. Se pudesse escolher, preferia continuar a utilizar o WhatsApp para comunicar, alterar a forma como é utilizado ou deixar de o usar? Porquê?

Anexo 3.

Repostas da entrevista

Blocos	Guia de questões	Respostas
Bloco B	**1.** Costuma usar o WhatsApp no seu dia a dia? 1 categoria	**E1:** "Costumo (…) para fins laborais e alguns grupos de família e da escola do meu filho". **E2:** "Sim, muito." **E3:** "Sim, tem de ser, hoje em dia não há como evitar (…)" **E4:** "Sim, muito." **E5:** "Várias vezes, inclusivo para trabalho."
	2. Faz parte de algum grupo de WhatsApp relacionado com a escola? Com quem?	**E1:** "Sim (…) com os pais dos alunos e com a professora." **E2:** "Sim (…) com a professora e com os pais, sim." **E3:** "Sim, neste caso existe com pais e professora." **E4:** "Sim (…) com os pais e a professora." **E5:** "(…) neste momento só aquele grupo da turma com os outros pais e com a professora."
	3. Qual é o objetivo principal desses grupos?	**E1:** "Partilhar informações, dúvidas e ideias também. Dar ideias também acerca de situações do ano letivo, acerca de projetos ou programas que se possam fazer que se possam fazer, mas basicamente relacionado com a escola e com as crianças" **E2:** "É ter informação de tudo o que está a acontecer na escola (…) ali conseguimos ter informação muitas vezes de atividades que existem na escola, alguma situação que possa ter acontecido (…) eventos que eles têm, aniversários, Carnaval, Halloween e aí há uma partilha de fotos e algumas atividades que eles fazem (…) às vezes algum esquecimento de trabalhos de casa (…)" **E3:** "Eu acho que é uma questão de comunidade, tanto para nós pais como para a professora. É muito mais fácil ela dar uma informação por WhatsApp, é muito mais rápido nós acedermos á informação (…)" **E4:** "É informativo, portanto informações da professora para os pais ou dos pais para a professora, dúvidas que possam surgir, portanto é um grupo informativo, mas também de entreajuda, se houver alguma situação de algum menino se esquecer de alguma coisa (…)"

		E5: "Basicamente a professora mandar-nos comunicações de uma forma mais urgente (…) a professora informar de alguma coisa, para nós pais também tirarmos algumas dúvidas (…) para alguma atividade que eles tenham que seja precisa ajuda dos pais para colaborarem."
Bloco C	**4.** Que tipo de mensagens são habitualmente partilhadas nos grupos de WhatsApp escolares em que participa?	**E1:** "São mensagens relacionadas com a escola, com atividades da escola e com informações que a professoras nos dá por email e envia também para reforçar no grupo de WhatsApp." **E2:** "Eventos que existam na escola, atividades e aniversários e também de questões de trabalhos de casa dos meninos (…) Digamos é muito transversal, situações relacionadas com a própria escola e até situações relacionadas com os alunos, perdas de coisas, esquecimentos, que algum deles tem (…)" **E3:** "É essencialmente horários de saída quando eles têm passeios (…) algum erro na marcação dos trabalhos (…) os meninos esquecem-se do livro, também acontece os pais pedirem a alguém se tira uma foto para os meninos conseguirem fazer em casa (…)" **E4:** "Lá está dúvidas sobre trabalhos de casa, dúvidas sobre material (…) aniversários (…) informações gerais para os pais, portanto tudo aquilo que vai por e-mail também muitas vezes vai pelo WhatsApp. Lanches partilhados (…)" **E5:** "(…) Coisas ligadas aos meninos ou às atividades deles, a situações de pais que às vezes têm dúvidas (…)".
	5. Acha que as mensagens partilhadas são claras e pertinentes? Porquê?	**E1:** "Na sua maioria sim (…) porque nos informam por todo aquilo que nós recebemos por email, por documento físico (…)" **E2:** "É assim, depende (…) O problema do WhatsApp é que, muitas vezes, os grupos têm dezenas de mensagens e aí é impossível qualquer pessoa poder gerir e ler aquilo tudo (…) estou contente com o grupo, acho que a informação é coerente, é precisa e é útil e a partir dai está tudo bem." **E3:** "Sim são (…) o facto de serem mensagens curtas também facilita isso (…)" **E4:** "Acho, porque todas elas dizem respeito aos nossos alunos, aos nossos filhos. Porque a professora acaba por transmitir mensagens de um ponto muito geral (…) isso também é parte

		muito do modo de comunicação do professor. Se o professor for direto for conciso na forma de comunicar, não restam grandes dúvidas (…)” **E5:** “Acho que sim (…) são claras, são concisas, são diretas. É sobre a atividade, é o que é preciso, é o que eles têm de fazer (…)”
	6. As mensagens são maioritariamente enviadas pela professora, pelos pais ou ambos?	**E1:** “Maioritariamente pela professora, mas também há pais lá a enviar algumas mensagens e a ter algumas ideias, de vez em quando.” **E2:** “Eu diria 50%/ 50% (…)” **E3:** “Pela professora (…)” **E4:** “A professora (…) gira tudo ali muito à volta da comunicação da professora.” **E5:** “Maioritariamente pela professora. Se não houver a prof a dizer algo, não há iniciativa de pai algum (…) a professora normalmente começa e depois aí vêm as intervenções (…)”
Bloco D	**7.** Considera útil o WhatsApp como meio para comunicar questões escolares? Porquê?	**E1:** “Considero por aquilo que disse eu antes. É de rápida visualização, rápida resposta, dá inclusive para enviar ficheiros (…), as pessoas hoje em dia estão tão agarradas aos telemóveis que as notificações são sempre vistas (…) É uma ferramenta importante.” **E2:** “Sim, eu considero útil porque é uma forma muito rápida de poder partilhar informação com muita gente (…), algum documento que possa ser necessário também se partilha de forma muito rápido. Eu acho que é muito útil o WhatsApp, mesmo a nível profissional.” **E3:** “Considero, por ser prático, é fácil trocarmos mensagem, mesmo que exista dúvidas da outra parte, é fácil de esclarecê-las. É rápido e não é tão formal, como às vezes o e-mail se torna (…) mensagem no WhatsApp é muito mais prático e é mais rápido obter resposta, também por isto, porque acho que não é tão formal (…) **E4:** “Sim, considero, porque é rápido (…) se a linguagem for uma linguagem concisa e muito direta, dá para solucionar questões do dia a dia de uma forma bastante rápida e eficaz (…) tudo aquilo que seja o mais levezinho e corriqueiro, acho que sim, acho que faz todo o sentido.” **E5:** “Considero, para já porque é mais rápido, é uma forma rápida de se comunicar com alguém (…) no WhatsApp nós vemos logo quem é que nos mandou uma mensagem, quem

		é a pessoa, qual é o grupo, e vamos logo diretos. Portanto, é um meio mais rápido, mais fácil de se mandar uma mensagem (…)”
	8. Quais são, na sua opinião, as principais vantagens da comunicação através dos grupos de WhatsApp?	**E1:** “As principais vantagens são aquelas que eu referi, da rapidez, da mensagem chegar no imediato, de se poder trocar ficheiros e enviar e receber outro tipo de comunicações.” **E2:** “Eu acho que é uma partilha transversal a todo o grupo de uma determinada informação (…) criamos aqui um grupo que a informação flui de uma forma muito rápida e é muito visual (…) é uma forma muito expedita de conseguirmos ter acesso à informação em tempo real, e mantemo-nos atualizados sobre o que está a acontecer na escola também.” **E3:** “O facto de ser rápido, o facto de ser esclarecedor (…) a mensagem no WhatsApp normalmente é uma coisa curta, não cria grandes dúvidas, nem malabarismos, nem mal-entendidos, e é por isso, temos a informação rapidamente.” **E4:** “É a rapidez, e mais uma vez, o podermos tratar assuntos do quotidiano de uma forma bastante rápida e direta, é realmente a grande mais-valia do WhatsApp (…)” **E5:** “Mais direto, mais rápido e se calhar até mais pessoal (…)”
	9. Quais considera as principais desvantagens deste meio de comunicação?	**E1:** “As desvantagens é que quando é um grupo, é a mesma coisa de estarmos em sociedade. É um grupo e são pessoas diferentes, e de vez em quando, há pessoas que usam esse grupo, que é específico para uma coisa, e começam a divagar por outros assuntos, e enchem o grupo de mensagens e de coisas que não interessam (…)” **E2:** “As desvantagens é, muitas vezes, partilhar informação que não é útil para o grupo (…) tem que haver alguém que ponha um travão naquilo, se não começamos a entrar numa situação em há sempre alguém a colocar informação que não é útil, e depois cria ruído, e o grupo perde o interesse que tinha originalmente (…)” **E3:** “É abusivo, porque por qualquer coisinha, os pais (…) também o usam para isso, pelo lado prático. É prático para uma coisa, é prática para outra (…) Às tantas, é notificações atrás notificações (…) É cansativo uma pessoa estar ali a receber as notificações (…) as pessoas depois às tantas abusam pelo lado prático (…)”

		E4: "Às vezes, é a falta de privacidade (…) e penso mais na vertente do professor (…). E muitas das vezes não haver a separação do horário (…)" **E5:** "Eu não consigo dizer desvantagens (…) honestamente, eu não vejo desvantagens do WhatsApp."
	10. Se pudesse escolher, preferia continuar a utilizar o WhatsApp para comunicar, alterar a forma como é utilizado ou deixar de o usar? Porquê?	**E1:** "Eu preferia continuar a comunicar pelo WhatsApp, porque realmente é uma ferramenta que nos permite ter logo acesso a tudo (…)" **E2:** "Eu mantinha o WhatsApp, eu acho que a aplicação para o meio de comunicação rápido acho que está perfeita (…) o acesso à informação é rápido, para partilhar informação também, vídeos, fotografias, eventos. Eu acho que o WhatsApp é um meio muito bom para esse tipo de partilhas (…)" **E3:** "Não, continuaria a usar o WhatsApp como uso, porque os benefícios são muito maiores do que as desvantagens." **E4:** "Não, prefiro assim. Gosto de utilizar o WhatsApp, acho que é uma ferramenta bastante útil, desde exista uns tais limites (…)" **E5:** "Eu preferia continuar a utilizá-lo como meio de comunicação, só lhe vejo desvantagens (…) para mim não era viável deixar de ter o WhatsApp para comunicar (…)"