



INÊS ISABEL JUNTOS EDUCAMOS: O
LOPES GAUDÊNCIO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Manuela De Sousa
Matos

junho 2025

INÊS ISABEL
LOPES GAUDÊNCIO

**JUNTOS EDUCAMOS: O
ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Especialista, Maria Manuela de Sousa Matos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos, Instituto Politécnico de Setúbal

junho 2025

Agradecimentos

Chegou ao fim mais uma etapa da minha vida, e uma das mais importantes, ao que parece, etapa esta que teve muito choro, riso, bons e maus momentos, mas todos eles rodeada de pessoas espetaculares que fizeram com que este percurso fosse mais bonito. Um obrigada especial às minhas colegas de mestrado, em que tenho muito orgulho de chamar colegas de profissão.

Em primeiro lugar, agradecer à minha orientadora, a professora Manuela Matos, por todo o apoio, ajuda e disponibilidade ao longo deste processo, bem como a motivação que me deu fazendo com que nunca desistisse.

Em segundo lugar, agradecer às professoras que durante as aulas demonstraram preocupação e disponibilidade, para fornecer documentos teóricos.

Em terceiro lugar, agradecer às educadoras cooperantes, às crianças e a toda a equipa de ambas as instituições, tornaram o meu percurso mais leve e bonito.

Um obrigada muito especial aos meus pais que me puderam proporcionar este curso, e por todo o apoio e motivação ao longo destes cinco anos, sem vocês esta linda história não seria a mesma.

Um obrigado à minha avó Silvéria, que ouviu muitas das minhas lamentações e preocupações, e que teve sempre uma palavra de incentivo e carinho.

Às minhas estrelinhas, à avó Patrocínia, ao avô Aníbal e ao avô Manuel, que apesar de não estarem presentes fisicamente, sempre brilharam com as minhas conquistas.

Ao meu namorado Daniel por todo o apoio, por todas as palavras amigas, de incentivo e de admiração, por todas as noites passadas em claro por estar preocupado comigo e por nunca me ter deixado desistir.

A todos vocês, um muito obrigada!

“Aqueles que passam nós, não vão sós,
Não nos deixam sós, deixam um pouco
de si levam um pouco de nós.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Resumo

O presente relatório centra-se na temática do envolvimento das famílias em creche e jardim-de-infância, tendo como principal objetivo compreender de que forma os/as educadores/as promovem uma relação colaborativa com as famílias e a forma como incentivam a sua participação e envolvimento no quotidiano pedagógico.

Quanto à metodologia de investigação, a mesma seguiu uma abordagem qualitativa, com base no paradigma da investigação-ação, tendo sido utilizados como procedimentos de recolha de informação questionários, observações, entrevistas semiestruturadas e notas de campo. As intervenções realizadas nos contextos de estágio, ajudaram-me a compreender a importância do envolvimento das famílias nas práticas das educadoras cooperantes, possibilitando responder à questão de investigação “Como promover o envolvimento das famílias na Creche e no Jardim de Infância?”.

A elaboração deste relatório, na sua componente teórica e prática, permitiu que aprofundasse os meus conhecimentos sobre o envolvimento das famílias, bem como observar e constatar a sua participação, a partir dos desafios realizados pelas educadoras, em diversos momentos e situações do dia a dia das crianças. Deste modo, compreendi a importância do envolvimento familiar e que o mesmo é facilitado quando existe uma comunicação clara, diversificada e adaptada às características de cada família, e quando os/as educadores/as adotam uma postura aberta, ética e promotora da participação ativa. Conclui-se que a criação de um ambiente acolhedor, assente na confiança mútua e no respeito pela diversidade familiar, é essencial para o desenvolvimento harmonioso das crianças e para uma educação de infância verdadeiramente partilhada.

Palavras-chave: Creche; Jardim de infância; Famílias; Envolvimento; Comunicação.

Abstract

This report focuses on the theme of family involvement in daycare and kindergarten settings, with the main objective of understanding how educators foster collaborative relationships with families and how they encourage their participation and involvement in the pedagogical daily life.

Regarding the research methodology, a qualitative approach was adopted, based on the action-research paradigm. Data collection procedures included questionnaires, observations, semi-structured interviews, and field notes. The interventions carried out during the internship contexts helped me understand the importance of family involvement in the practices of cooperating educators, enabling me to answer the research question: “How can family involvement be promoted in daycare and kindergarten settings?”

The development of this report, both in its theoretical and practical components, allowed me to deepen my knowledge about family involvement, as well as to observe and assess their participation through the challenges proposed by educators at various moments and situations in the children's daily lives. In this way, I came to understand the importance of family involvement and how it is facilitated through clear, diverse, and family-tailored communication, as well as through an open, ethical, and participatory approach adopted by educators.

It is concluded that the creation of a welcoming environment, based on mutual trust and respect for family diversity, is essential for the harmonious development of children and for a truly shared early childhood education.

Keywords: Daycare; Kindergarten; Families; Involvement; Communication.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Introdução	1
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1 - Família/escola – A família e a escola como espaços de aprendizagem e desenvolvimento das crianças	4
2 – A relação escola-família na educação de infância	8
2.1- Envolvimento das famílias	17
2.2 – O papel do educador para o envolvimento das famílias	22
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1 Investigação Qualitativa	25
2.1.1. Características	27
2.1.2. Critérios de Qualidade	29
2.2. Investigação-Ação	30
2.2.1. Características	32
2.2.2. Propósitos e Contributos	32
2.3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação	33
2.3.1. Observação Participante	34
2.3.2. Notas de Campo	35
2.3.3. Registo multimédia- Fotografias	36
2.3.4. Entrevistas semi-estruturadas	36
2.3.5. Análise Documental	37
2.3.6. Análise e Tratamento da Informação	38
CAPÍTULO 3- ANÁLISE E INTERVENÇÃO DAS INTERVENÇÕES	40
3.1. Caracterização do Contextos	40
3.1.1. Instituição A- Contexto de Creche	41

3.1.2. Instituição B- Contexto de Jardim de Infância	47
3.2. Descrição e Interpretação das intervenções	53
3.2.1. Intervenções Realizadas em Creche	54
3.2.2. Intervenções Realizadas em Jardim de Infância	65
CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
Referências Bibliográficas	85
Apêndices	90
Apêndice A- texto de apresentação às famílias de creche	90
Apêndice B- Questionário aplicado às famílias de jardim de infância.....	91
Apêndice C- Guião das entrevistas às educadoras cooperantes	92
Apêndice D- Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche	94
Apêndice E- Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche	97
Apêndice F- Análise de conteúdo das entrevistas.....	102

Índice de Imagens

Figura 1-Momento do aquecimento e de situação de jogo	68
Figura 2- Momento de jogo	69
Figura 3- Hora do conto.....	72
Figura 4- Atividade realizada no piquenique	78
Figura 5- Momento da dança	79
Figura 6- Momento dos jogos.....	80

Índice de Tabelas

Tabela 1-Tabela de categorização de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes	39
Tabela 2-Períodos e contextos de estágio (aspetos variantes e invariantes)	41

Introdução

A escolha do tema para desenvolver o meu trabalho de projeto, não foi de todo, uma escolha fácil. Inicialmente pensei em trabalhar o tema do “brincar no exterior”, mas, depois, de uma aula em que foi abordado o trabalho com as famílias em educação de infância, fiquei bastante interessada em aprofundar este domínio da intervenção educativa, tendo assim optado por esta temática.

O meu primeiro contacto em educação, ocorreu durante o voluntariado que realizei antes de iniciar o meu percurso académico, na minha zona de residência. No decorrer do meu percurso académico, tive a oportunidade de observar duas abordagens de duas educadoras diferentes. Estas duas abordagens que experienciei, advieram das minhas experiências de estágio, sendo que a primeira foi realizada num estágio de observação durante a licenciatura, e a segunda em estágio de intervenção (estágio realizado no mestrado).

“Os profissionais da educação, quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.25). Nas diferentes abordagens que observei, o trabalho com as famílias estava muito presente e visível, tendo isso contribuído para a decisão de investigar o trabalho com famílias, nomeadamente, a participação e o envolvimento no contexto de creche/jardim de infância, partindo da seguinte questão: “Como promover o envolvimento das famílias na Creche e no Jardim de Infância?”.

Gostaria de perceber como as educadoras realizam o trabalho com as famílias, a forma como constroem uma relação de proximidade, atenta e cuidadosa, com vista a proporcionar um ambiente em que as famílias se sintam seguras, como comunicam com as famílias e a forma como promovem o envolvimento e a participação das famílias no quotidiano da creche/jardim de infância, bem como, em contexto familiar. Visto que,

Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, deste modo, desempenhar um papel fundamental se suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as,

com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos (Mata & Pedro, 2021, p.10).

A participação das famílias pode ser visível de muitas formas, desde fotografias que sejam facultadas pelas mesmas para serem expostas na sala, a objetos de conforto ou objetos que sejam familiares às crianças. Estas são estratégias, entre muitas outras, organizadas pelo educador, de modo a promover vínculos e laços entre crianças e famílias e reforçar as aprendizagens das crianças, bem como aprendizagem das respetivas famílias.

No que toca ao envolvimento, este é iniciado quando as crianças entram na creche e pode ser proporcionado através de momentos da rotina, como por exemplo “(...) na manutenção do jardim ou na escolha de músicas ou histórias a serem incluídas no dia a dia da sala” (Formosinho & Araújo, 2013, p.20). Para Mata e Pedro (2021) “(...) quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (p.34). É assim indispensável, considerarmos que a comunicação tem um papel fundamental para a participação e o envolvimento das famílias.

A comunicação pode ser estabelecida de uma forma mais formal, em que podemos destacar as reuniões de pais e os emails. E de uma forma informal, como por exemplo as conversas que são realizadas quando as famílias vão entregar ou buscar os seus filhos à creche/jardim de infância, as SMS, entre outras, que podemos englobar nas diferentes formas de comunicação.

No que se refere à investigação do estudo que foi desenvolvida ao longo do projeto de investigação, teve como base o paradigma da investigação qualitativa e da investigação-ação, tendo como intuito recolher informação que respondesse à questão de investigação-ação.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo eles: capítulo 1, com a fundamentação teórica, onde são abordados conceitos relativos à temática do envolvimento familiar; capítulo 2, contendo a referência à metodologia utilizada, no quadro da investigação qualitativa e da investigação-ação; capítulo 3, caracterizam-se os contextos educativos de creche e jardim de infância e a respetiva descrição e interpretação

das intervenções realizadas, em cada um deles. Por fim, o capítulo 4, inclui as considerações finais; e por fim as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta alguns dos principais conceitos teóricos inerentes ao tema do envolvimento familiar. Encontra-se dividido em dois pontos centrais, o primeiro debruça-se sobre a “Família/Escola- A família e a escola como espaços de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”, e o segundo focaliza “A relação família-escola na educação de infância”, no que respeita ao “Envolvimento Familiar” e ao “ papel do educador para o envolvimento das famílias”.

1 - Família/escola – A família e a escola como espaços de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

A família é considerada o primeiro contacto com o mundo que rodeia a criança e a educação, sendo, na maioria das vezes, o primeiro grupo que partilha os mesmos laços sanguíneos com a criança. É também em contexto familiar que a criança terá as suas primeiras interações, desenvolvendo, desse modo, a sua socialização. Tal como Homem (2002), menciona “(...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições (...)” (p.36). Assim sendo, “a família é a unidade institucional básica da sociedade responsável pelas funções de desenvolvimento, educação e socialização, que envolvem necessidades físicas, suporte emocional, oportunidades de aprendizagem, orientação moral, desenvolvimento da resiliência e autoestima da criança” (Loureiro, 2017, p.104). Outros autores como Sousa e Sarmento (2010) referem que

é do senso comum percepcioná-la como um grupo, mais ou menos nuclear, de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária (p.145).

Assim sendo, a família desempenha um papel primordial na educação da criança, uma vez que é em contexto familiar que a criança tem contacto com a educação. Ao longo

dos tempos a concepção de família tem vindo a alterar-se, acompanhando as mudanças sociais e a evolução da sociedade. Tradicionalmente a família era caracterizada por diferentes critérios, nomeadamente, “restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento da casa” (Pretzold, 1996, citado por Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p.100). Ainda no seu conceito tradicional, a família era caracterizada por um par ou casal, constituído por um homem e uma mulher.

Atualmente o conceito de família é considerado um conceito polissémico, devido à diversidade de estruturas, organização, modos de funcionar, agir e educar. Será que atualmente a família tradicional ainda se mantém? Se observarmos bem a realidade que nos rodeia, podemos perceber que talvez essa realidade não esteja assim muito presente, uma vez que, os pais realizam planos e refletem sobre a maternidade e a paternidade, como antes não o fizeram, sendo as suas práticas educativas também diferentes. Atualmente os pais dão mais colo aos filhos do que receberam quando eram crianças, brincam, realizam passeios em família e abraçam mais. Ou seja, tentam dar aos seus filhos aquilo que os seus pais não lhes conseguiram dar, vivendo os afetos de uma forma mais plena e autêntica, fruto do papel atribuído à infância e às crianças e da importância atribuída às suas características e necessidades para um desenvolvimento e aprendizagem com sucesso. Ainda que não seja possível generalizar, porque cada família é uma família, pode-se dizer que hoje a função parental é perspectivada e vivida com maior cuidado, preocupação e investimento para com as crianças.

Deste modo, posso referir que há vários tipos de família, nomeadamente: família tradicional composta por um casal, família homoafetiva composta por duas pessoas do mesmo sexo, família monoparental e a família adotiva. Dessen e Polonia (2007), referem que “a família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade, mas sim por um conjunto de variáveis incluindo o significado das interações e relações entre as pessoas” (p.23). Simões (2020), refere que “há famílias de mães/pais solteiros, mães/pais adotivos, casais com filhos de ambos, casais do mesmo sexo com os seus próprios filhos e adotivos, etc. Não podemos esquecer, também, a família alargada (irmãos, avós, tios ...) como estrutura familiar de apoio” (p.39).

De acordo com Miranda (2002),

A família é, também, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade (p. 11).

Neste sentido, a família possui um significativo número de funções e responsabilidades, relativamente aos membros que a constituem a nível social. Sousa e Sarmento (2010), referem que essas funções e responsabilidades “passam pela coabitação, responsabilidade económica, a afetividade, a reprodução, bem como a proteção, socialização e educação dos seus descendentes (...)” (p. 146). Já Oliveira (2002, citado por Oliveira e Marinho-Araújo, 2010) menciona que a família está destinada apenas à transmissão da cultura e de valores de determinada época. Outra das funções da família será ao nível da socialização, ligado ao ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo. Miranda (2002) refere que à família estão destinadas funções reconhecidas pela constituição, funções reconhecidas pela sociedade e funções específicas como a socialização/educação.

Para além das funções e responsabilidades, as famílias também têm direitos e deveres, sendo muitas vezes

percecionadas como os primeiros educadores dos filhos, a quem lhes compete a tarefa de educar tendo o dever de acompanhar e vigiar as tarefas escolares, participar nas iniciativas que são propostas pela escola e proceder a todo o tipo de passagem de informação que seja determinante para o bom funcionamento do processo escolar (Matos, 2003, p.1).

Ou seja, a escola, frequentemente, vê os pais como meramente responsáveis por dar continuidade aos valores que são transmitidos às crianças, e não reconhece que muitas das vezes a vida dos pais não lhes possibilita participar de uma forma mais ativa na vida escolar dos filhos. John Dewey (1897, citado por Hohmann & Weikart, 2009), menciona que

A escola deva apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das

atividades que a criança vivência em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alongar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto familiar (p.99).

Assim, no que diz respeito à escola, esta é vista como um espaço positivo para a interação e a criação de laços de confiança e de compromisso. Esta representa um contexto variado de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que cada criança apresenta um conhecimento que é único, o que a diferencia, para além das suas características pessoais, das condições socio familiares e da sua cultura.

A escola é vista como a instituição que educa e cuida das crianças, como um espaço de socialização, onde se transmite valores e conhecimentos. Dessen e Polonia (2007) referem que, “a escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (...)” (p.26). Ainda para estas autoras, a escola apresenta uma tarefa difícil, que consiste em “preparar tanto os alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo” (p.25).

Tal como a família, a escola também apresenta funções. A esta está atribuída a função de socialização do saber sistematizado, o que representa o conhecimento da cultura erudita. Também tem como função o desenvolvimento das crianças, direcionado para a aquisição do saber nas suas diversas áreas. Sousa e Sarmento (2010) mencionam que “cabe à escola a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e acções, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolver competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, social e profissional” (p.142). Outra função que surge alicerçada à escola, é a função de educar.

Neste sentido, uma palavra que surge subjacente a este tema, é educação que é uma palavra que provém do latim que emergiu no início do século XVI. Esta palavra designa o ato de educar na dupla valência de *educare* e *educere*. No Dicionário de Língua Portuguesa, a palavra educar, está descrita como o ato de fornecer o necessário para o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade.

De acordo com Sarmiento e Sousa (2010), “educar é, então, plataforma para o devir; é carta de socialização, como processo de aquisição de conhecimentos, valores e símbolos, ou seja, das maneiras de ser, pensar, e agir- a cultura” (p.143). Para estas autoras educar “é modificar num sentido determinado, isto é, conduzir de um estado para o outro, sendo que o postulado implicado na educação é a educabilidade, virtualidade do homem para perseverar no seu ser e adquirir experiência” (p.143).

Se remetermos a palavra educação para o termo escolar, esta está relacionada com ajudar o aluno para que consiga adquirir um conjunto de conhecimentos, atitudes e aptidões para que se torne um sujeito ativo na sociedade. Assim, a escola apresenta para além das funções enunciadas anteriormente, um conjunto vasto de funções e deveres com intuito de fornecer a todas as crianças e jovens as ferramentas que necessitem para se enquadrarem na sociedade que os rodeia.

Posto isto, não se pode descuidar que a escola é um espaço que é propício para se estabelecer relações de confiança e de compromisso, sendo importante que o diálogo seja considerado um fator essencial para o estabelecimento de relações. Consequentemente, é importante que a escola e a família se relacionem, com vista a promover a bem-estar da criança

2 – A relação escola-família na educação de infância

Para compreendermos como é que a relação escola-família está enraizada nos dias de hoje, é imprescindível falarmos da sua organização ao longo dos anos. De acordo com Magalhães (2007), ao ser restabelecida a democracia em 1974 foi criado um espaço para que os pais pudessem intervir através de associações, em que novos mecanismos políticos determinaram os seus direitos e deveres, atribuindo-lhes novas responsabilidades, nomeadamente no que respeita à sua participação em decisões. A mesma autora afirma que a cooperação entre a escola e a família foi sofrendo alterações ao longo dos tempos, nos anos 60 era feito o pedido aos pais para investirem nas aprendizagens escolares dos filhos. Nos anos 70 a ideia do investimento foi remetida para uma perspetiva de reciprocidade, ou seja, o investimento na educação das crianças não era só feito pelos pais, mas também pela escola. Nos anos 80, foi elaborada uma recomendação aos professores/educadores para que fosse estabelecida uma relação com as famílias, sendo

que, atualmente, é solicitado que se trabalhe não só em parceria com as famílias, mas também com a comunidade.

É igualmente importante olharmos para a legislação, com o objetivo de conhecermos alguma da evolução da relação que se estabelece entre estes dois contextos educativos. Com o intuito de promover a criação de condições efetivas de apoio e suporte, e promover a participação das famílias, incentivando de certo modo o estabelecimento de relações entre a família e a escola, o Decreto-Lei nº542/79, que aprovou o estatuto dos jardins de infância da rede pública quando da sua criação, menciona que “a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do estado...”. O Decreto-Lei nº147/97 (Lei – Quadro Educação Pré-Escolar) vem mencionar que “aos pais e encarregados de educação é garantida a participação na elaboração do projecto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar”. Para além de participarem na elaboração do projeto educativo, “as actividades dos jardins-de-infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíprocos” (Decreto-Lei nº542/79, art. 26º).

De acordo com Chiara (1999 citado por Post & Hohmann, 2011), “ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (p.299). Torna-se assim imprescindível que haja uma relação positiva entre a escola e a família, com o intuito de se estabelecer uma relação em que as duas vertentes tenham uma colaboração/interação positiva (Sousa & Sarmento, 2010). Ao estabelecerem uma interação positiva, as crianças vão sentir-se mais predispostas para realizarem novas aprendizagens, e consequentemente as famílias vão aderir com mais facilidade a propostas que possam surgir por parte da instituição. Marques (1999), vem mencionar que, a “«colaboração escola-família» pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interação de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (p.42). Já Pereira (2011), menciona que

(...) A família e a escola ocupam um lugar privilegiado e insubstituível, cabendo, a cada uma delas, responsabilidades específicas de que não podem alhear-se. (...) Família e escola devem assumir os seus papéis,

numa cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e ação educativa (...) (pp.71-72).

Ou seja, a escola e a família deverão assumir uma postura de colaboração entre si, uma vez que os dois espaços não podem separar-se, dado que as crianças passam a maior parte do seu dia na instituição educativa, sendo assim importante adotar uma atitude de colaboração entre si, assumindo sempre uma postura positiva face a ambos os cenários educativos. Não podemos descuidar que as crianças também desempenham um papel importante no estabelecimento de relações entre a escola e a família, tal como as Silva et al (2016), referem

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família (p.28).

Neste sentido, as relações que o educador vai estabelecer com cada família vão ser focadas na criança. A relação irá ser construída com base na comunicação que poderá ser realizada através de momentos formais/ momentos planeados (como por exemplo as reuniões com cada família), ou momentos informais (orais ou escritos) (Silva et al, 2016). Homem (2002) refere que, “a ligação constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas individuais sim, mas também universais” (p.37). As Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) também reforçam essa ideia, ao mencionarem que o trabalho com as famílias implica que haja um diálogo entre educadores/auxiliares e famílias com o intuito de conhecer cada criança. Assim, o

(...) diálogo com as famílias, os/as educador/a e a equipa técnica estão atentos/as aos sinais de preocupação que possam indiciar problemas de desenvolvimento bem como situações de risco e /ou perigo no sentido de se poderem mobilizar os recursos adequados para apoiar cada situação (Marques et al, 2024, p. 82).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) vêm reforçar e complementar a ideia anterior, quando afirmam que a

relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades (Silva et al, 2016, p. 28).

Para que haja uma relação positiva, Borrás (2002) realça que há quatro pontos essenciais, que são: a colaboração, em que a instituição deverá compreender as necessidades das famílias, bem como as das crianças; a responsabilidade principal, em que a família apresenta um papel fundamental no contexto educativo; o espaço educativo nunca substitui a família e ambas as partes contribuem para o conforto e tranquilidade da criança; e o espaço de participação e colaboração dos pais.

Post e Hohmann (2011) evidenciam que “em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam, e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (p.329). É importante salientar que a participação dos pais na instituição e no quotidiano pedagógico, dos filhos é muito importante, uma vez que, vai influenciar de forma positiva o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Formosinho (2000), salienta que “(...) as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (p.12). Desta forma as relações que são criadas entre a escola e a família, vão proporcionar um conjunto de benefícios às crianças e também às suas famílias. No que diz respeito às crianças, vão sentir-se mais seguras, e consequentemente a sua autoestima também aumenta, reconhecem e respeitam a sua família, contactam com diversos pontos de vista, as suas aprendizagens são mais integradas, vão beneficiar de uma educação cooperada e atenta, e por fim têm mais sucesso. Para as famílias, estas vão conhecer melhor a pedagogia e o trabalho que é realizado em sala, aprendem e conhecem melhor os seus filhos, desenvolvem

competências e capacidades, desenvolvem igualmente o sentido da escuta, e ficam mais atentos ao sucesso dos seus filhos. Tal como Zenhas (2010) menciona

Se as vantagens da colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo das crianças/jovens são um facto, é preciso que os professores, as escolas e os agrupamentos reflectam sobre a forma de estabelecerem projetos adequados às características do seu público-alvo e às culturas, criando um clima favorável ao desenvolvimento de uma relação de confiança mútua, propícia à colaboração (p.8).

Já Oliveira (2002) refere que,

A gestão da relação entre a instituição educacional e a família varia conforme situações, os sistemas, as tradições, a representação feita do papel da coletividade em relação à família e à criança. (...), o poder que os pais podem exercer na creche ou na pré-escola depende das suas expectativas, representações sociais e experiência pessoal de escolarização, que, por sua vez, derivam de seu nível social (p.177).

Assim sendo, a relação que é construída entre a escola e a família, vai ter como base, entre outros aspetos, as experiências que cada uma das famílias teve no seu percurso escolar. Se uma família tiver uma experiência positiva, irá estabelecer essa relação com mais facilidade e conseqüentemente, irá demonstrar mais interesse em ter um papel ativo na vida escolar do seu filho. Se a família tiver uma experiência negativa no seu percurso escolar, a relação irá ser estabelecida com mais dificuldade, não irá ter motivação para se envolver na vida escolar dos seus filhos, ou seja, irá apresentar mais dificuldade em se relacionar com a instituição educativa que o seu filho frequenta.

É importante salientar que,

a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela exigência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, pp.120-103).

Brasil (2014, citado por Oliveira & Marinho-Araújo, 2010) vem complementar a ideia anterior quando refere que, “escola e família, exercendo funções distintas e complementares, devem ter um objetivo comum: propiciar a formação de crianças capazes, competentes e ativas para enfrentar as complexidades da sociedade contemporânea” (p.17046). Para que esse objetivo comum seja possível é importante que a instituição, creche ou jardim de infância, saiba acolher as famílias na sua diversidade de estruturas, bem como acolher as crianças que vivem dentro dessas estruturas familiares, sendo que, toda a variedade familiar se vai relacionar e conviver na escola, nos diversos momentos existentes.

É importante referir que a família e a instituição educativa são ambientes que vão proporcionar à criança o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Num clima de relação positiva e de colaboração, os pais acompanham o trabalho que é desenvolvido pelos filhos, não só na escola, como também vão “aplicar” nas suas casas, estratégias que deem continuidade ao que a instituição educativa trabalha no seu dia-a-dia. De acordo com Dessen e Polonia (2007), no que diz respeito à colaboração escola-família, estas autoras referem que é importante estruturarmos atividades que estejam adequadas à faixa etária das crianças, promovendo a participação dos pais.

Anteriormente foi mencionado que para se estabelecer uma relação entre a escola e a família, é importante que esta seja feita com base na comunicação. Mata e Pedro (2021) referem que,

A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos (p.34).

Para que haja uma boa comunicação entre estas duas instituições, é necessário que esta seja feita de uma forma eficaz, implicando interação e reciprocidade de ambas as partes, mas a maior parte da comunicação realizada, muitas das vezes, é unidirecional. Contudo, “não se pode negar a importância de alguns meios de comunicação unidirecional, normalmente associados a situações mais formais, para transmitir informação (...)” (Mata & Pedro, 2021, p.35), ainda que não seja esta a comunicação que

favorece à partida, uma relação próxima colaborante. Segundo estas autoras, para promover uma boa comunicação com as famílias é importante ter em consideração vários aspetos que são inerentes a uma boa comunicação, tais como a direção de comunicação, a forma de comunicação (formal ou informal, verbal ou não verbal), os meios de comunicação que são utilizados, a linguagem, a frequência da comunicação, o tipo de informação e a função ou objetivo da comunicação.

Mata e Pedro (2021) referem que,

Muitos dos meios usados recorrem a formas de comunicação escrita, podendo utilizar não só o texto como também imagens ou esquemas, no sentido de facilitar o acesso à imagem. Complementar a esta comunicação escrita existem meios de comunicação oral que, podendo ser mais ou menos formais, desempenham um papel importante na interação entre os profissionais e as famílias (p.40).

Nos meios de comunicação podemos mencionar os atendimentos individuais, os cadernos de comunicação, cartazes/placards, email, panfletos informativos, paredes, portefólios digitais, questionários, reuniões de pais, SMS (mensagem escrita por telemóvel), telefone e website e Facebook. Mas os meios de comunicação que se são mais comuns são as reuniões de pais, os atendimentos individuais, as paredes e as SMS. Para as Silva et al (2016),

As reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar (p.29).

É importante que haja uma boa comunicação, dessa forma os pais ficam a conhecer com mais facilidade os objetivos educacionais, e consequentemente, tem uma maior consciência do que os filhos estão a aprender, monitorizando os progressos que as crianças fazem. Não podemos descuidar a importância do envolvimento da criança nestes processos, desse modo a criança sente-se ouvida e envolvida no processo de comunicação entre a escola e a família. Mata e Pedro (2021) abordam estas questões, quando referem que, “são necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que

permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequentemente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. (...)” (p.47). Para Magalhães (2007), quando os profissionais “(...) estabelecem uma relação de comunicação mais dinâmica com os pais desenvolvem actividades que incluem o apoio dos pais como complemento (...) ou solicitam a participação dos pais para a realização de trabalhos necessários ao complemento das actividades do jardim-de-infância” (p.129).

De acordo com Mata e Pedro (2021), a comunicação com as famílias também apresenta barreiras e dificuldades, nomeadamente, barreiras pragmáticas, barreiras psicológicas e culturais tanto para as famílias como para os profissionais do contexto educativo. No que diz respeito às **barreiras e dificuldades por parte das famílias**, temos primeiramente **barreiras pragmáticas** relacionadas com os meios de comunicação utilizados, caso esses meios estejam ligados com a tecnologia, poderá haver famílias que apresentem mais dificuldade no acesso a esses recursos. As **barreiras e dificuldades a nível psicológico**, dizem respeito às competências comunicativas das famílias, se apresentarem baixos níveis de literacia, muitas vezes os pais poderão sentir-se inseguros no que diz respeito à comunicação que poderá ser realizada oralmente ou escrita. Já as **barreiras ou dificuldades a nível da cultura** estão relacionadas com as diferenças culturais que existem entre a escola e a família, nomeadamente, aos hábitos e costumes, mas também as expectativas sobre o papel que desempenham.

No que diz respeito às **barreiras e dificuldades por parte dos profissionais** do contexto educativo, a nível de **barreiras ou dificuldades pragmáticas** estão interligadas com os canais e formas de comunicação eficazes, bem como a participação dos pais, situação que exige que seja planeada e que haja tempo e recursos para que ambas possam ser implementadas. As **barreiras ou dificuldades psicológicas** estão direccionada para a confiança na interação entre o educador e as famílias, que requer competências, que se vão melhorando com prática e tempo, para se realizar uma reflexão. Por sua vez, as **barreiras ou dificuldades culturais** para além das que foram mencionadas a nível das famílias, os profissionais podem apresentar dificuldade na compreensão das diferentes perspetivas culturais das diversas famílias.

Mata e Pedro (2021) enunciam que, “só tomando consciência destas múltiplas dificuldades e barreiras à comunicação se podem ir descobrindo, experimentando e analisando estratégias e meios, cada vez mais eficazes e adequadas às características das

famílias. (...)” (p.50). Após se reconhecer quais são as barreiras que surgem ligadas à comunicação, é que podemos tentar contornar essa situação criando estratégias para combater e dissuadir essas barreiras, uma estratégia que se pode adotar é o diálogo. Silva et al (2016) menciona que,

Um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. Para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa (p.19).

Através do diálogo, educadores e equipa educativa conseguem criar uma ligação com cada família, que muitas vezes vão fortalecer as relações entre pais e filhos, como Post e Hohmann (2011), referem

O objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores: só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos (p.300).

Assim sendo, para que se estabeleça uma relação mais eficaz entre estes dois intervenientes (escola e família), há vários tipos de colaboração que podem ser estabelecidos, tais como: parentalidade, comunicação, voluntariado, aprender em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade (Pereira, 2011, p.72-73).

Para Dessen e Polonia (2007),

A família não é o único contexto em que a criança tem a oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem a sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento (p.29).

Deste modo, é importante que durante este processo em que se vai estabelecendo uma relação com as famílias, as crianças sejam envolvidas dado que “as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, (...)” (Sarmiento & Marques, 2006, p.79).

Ao incluirmos as crianças durante todo este processo estamos a dar-lhes voz, e a possibilidade de se sentirem escutadas, o que pode facilitar todo o processo de aprendizagem da criança e ajudar no processo de estabelecimento de relação entre a escola e a família.

Em suma, é importante que se estabeleça uma relação positiva e autêntica com as famílias, dado que essa relação dá a todos os envolvidos um conjunto de benefícios. Com essa relação estabelecida será mais fácil que as famílias participem e se envolvam, no dia-a-dia das crianças na creche ou no jardim-de-infância. Martinez (2013), menciona que

Para alcançar uma educação de qualidade nos jardins de infância e escolas é imprescindível que as famílias sejam um elemento essencial da vida da escola, seguindo essa vida a par e passo, na medida das suas possibilidades. Para isso, a escola proporciona a pai e mães diversas ocasiões e situações em que possam estar nas atividades diárias da escola, no seu quotidiano (p. 27).

2.1- Envolvimento das famílias

Mata e Pedro (2021), dizem que “o envolvimento parental é assim entendido como um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos.” (p.12). Já Sarmiento (1992, citado por Cardona et al, 2013), define o envolvimento como “todas as formas de os pais participarem nas atividades de educação das crianças- em casa, na comunidade ou na escola” (p.21). Ainda nesta linha de pensamento Cardona et al (2013), entende o envolvimento parental como as relações que são estabelecidas entre os pais e as instituições de educação infantil, essas relações poderão ser formais ou informais. Para Formosinho e Passos (2020), o conceito de envolvimento “abrange a interação dos pais e encarregados de educação com a escola e com os professores, de diversas maneiras e em diversos âmbitos” (p. 3).

Depois de construída uma relação de proximidade, as famílias envolvem-se de forma natural no quotidiano dos seus filhos, quer seja na creche ou no jardim de infância. Desse modo, “os pais começam a valorizar a participação das crianças e a perceber os

educadores de infância, como os profissionais que colaboram com eles na procura da qualidade de serviços” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.21).

Há vários tipos de envolvimento e temos de ter em consideração alguns aspetos, nomeadamente: “formas de ajuda aos pais/famílias; formas de comunicação; formas de envolvimento entre pais/famílias e as instituições educativas; formas de envolvimento dos pais/famílias em atividades de ensino-aprendizagem realizadas em casa; formas de envolvimento dos pais/famílias na gestão das instituições educativas” (Cardona et al, 2013, p.12). Deste modo, e de acordo com Mata e Pedro (2021), pode-se considerar que o envolvimento é multidimensional. Ou seja, segundo as autoras, o envolvimento familiar engloba várias dimensões, de que se pode destacar: **a dimensão comportamental** que abrange as deslocações das famílias aos contextos; **a dimensão de disponibilidade pessoal** que está ligado com conversas e diálogos que as famílias têm com as crianças, sobre as experiências vividas na instituição; **a dimensão de envolvimento cultural**, está relacionada com o proporcionar à criança atividades e recursos que sejam estimulantes, disponibilizando os recursos adequados para o seu desenvolvimento; **a dimensão comunicação, casa/escola**, que integra a comunicação que é feita entre os membros da família e a escola que é centrado no contexto de aprendizagem em casa, que incluiu as atividades que são realizadas em contexto familiar; e **a dimensão envolvimento parental** centrado em atividades na escola, está relacionado com atividades que são desenvolvidas na escola. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), entendem que “a participação dos pais estende-se ao seu envolvimento em rotinas quotidianas (...). A participação em atividades e projetos afigura-se, também, muito importante, sendo que os pais poderão contribuir para umas e outros com informação, materiais, histórias tradicionais, canções, etc” (p.20).

Cardona (2013), refere o modelo de Epstein (2001) para o envolvimento parental que é baseado em seis aspetos, que engloba a parentalidade no que se destina à assistência às famílias, **a comunicação, o voluntariado** em que as famílias surgem como voluntárias, **a aprendizagem em casa** que está relacionado com a aprendizagem que as crianças adquirem em contexto familiar, **a tomada de decisão** em que se deve incluir as famílias e as crianças nas decisões que a escola deve tomar, e **a colaboração com a comunidade**. A mesma autora refere que Don Davies vem reforçar de certo modo a participação das famílias em toda a instituição, ou seja, “(...) o seu maior envolvimento na planificação das propostas pedagógicas apresentadas (...)” (Cardona et al, 2013, p.12). Joyce Epstein (1987, citado por Marques, 1999), refere que **há cinco tipos distintos de envolvimento**,

a saber: **ajudar os filhos em casa**, que diz respeito à organização da rotina das crianças em casa; **comunicar com os pais**, em que a escola deverá informar os pais sobre o regulamento interno da instituição, das atividades que a escola organiza, bem como do progresso e das dificuldades das crianças; **envolvimento dos pais na escola**, que poderá ser realizado de diversas formas, como por exemplo através de voluntariado, participação nas reuniões de pais; **envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem**, em casa em que deverão envolver nas atividades que são propostas para realizar em casa, nos projetos de investigação que poderão estar a decorrer na sala; por fim, **envolvimento dos pais no governo das escolas**, em que as famílias poderão interferir nas tomadas de decisões.

Já Fontão (1998, citado por Magalhães, 2007) refere que existem formas de organizar a participação e o envolvimento dos pais, distinguindo-as em três modalidades: a modalidade tutorial, a modalidade colaborativa e a modalidade co-participativa. **A modalidade tutorial** menciona que o jardim de infância deve conferir as funções nos educadores de infância. **A modalidade colaborativa** preserva que a instituição deve formar os alunos, e também lhes cabe direccionar a forma como os pais participam. Por fim, **a modalidade co-participativa** defende que o envolvimento entre pais e educadores seja mais forte.

Para além dos modelos e das formas de organizar o envolvimento das famílias, Formosinho e Passos (2020), mencionam que o envolvimento pode reconhecer vários tipos, destacando o envolvimento parental pedagógico, o envolvimento parental organizacional, o comunitário, o associativo e o envolvimento parental político. **O envolvimento parental pedagógico**, diz respeito ao acolhimento das famílias no decorrer das aprendizagens das crianças no contexto educativo. **O envolvimento parental organizacional**, alude à participação das famílias nas atividades, bem como, nas decisões que têm de ser tomadas. **O envolvimento parental comunitário** corresponde à inclusão das associações de pais no desenvolvimento de atividades da comunidade educativa. **O envolvimento parental associativo** diz respeito à participação das famílias em encontros que sejam promovidos pelas associações de pais. Por fim, **o envolvimento parental político** está relacionado com contribuição das famílias na definição das políticas educativas.

Como é espectável, o envolvimento das famílias apresenta benefícios, e também constrangimentos. No que diz respeito aos benefícios, Sousa e Sarmento (2010)

mencionam que, com o “envolvimento das famílias, sai reforçada a satisfação profissional dos professores, uma vez que o objectivo do seu esforço é o eficaz aproveitamento dos alunos; os pais sentem-se socialmente valorizados, o que constitui um factor de considerável importância nas classes populares (...)” (p. 149). Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), salientam ainda que há benefícios no que diz respeito

(a) troca e consequente aumento da informação de parte a parte acerca das ações, sentimentos, preferências, interesses e competências em evolução da criança; (b) maior reconhecimento daquilo que melhor funciona na relação com cada criança; (c) aumento da confiança dos pais nas suas competências parentais; (d) aumento da competência do educador para se sincronizar com as necessidades e temperamento de cada criança; (e) redução no impacto da transição família-creche; (f) fortalecimento da assertividade quando se torna necessário recorrer a outros serviços (...); e (g) aumento das manifestações de bem-estar da criança, como resposta à relação positiva estabelecida entre pais e educador (pp. 70-71).

Ainda sobre os benefícios, Pereira (2011) refere que “aumenta a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores e desempenham melhor os seus papéis de pais; melhora a imagem social da escola e reforça o prestígio profissional dos professores, (...)” (p.72).

Para Nunes (2004), o envolvimento das famílias está associado ao desenvolvimento das crianças. Para este autor, o envolvimento das famílias ajuda não só as crianças como também as próprias famílias, ou seja, a influência das famílias aumenta; há mais consideração pelo seu papel; aumento da auto-estima, influência e motivação para as famílias continuarem a educar os seus filhos. Com o envolvimento das famílias, a escola também apresenta alguns benefícios, nomeadamente, simplifica o trabalho dos educadores na medida em que as famílias adotam uma atitude positiva em relação aos educadores, e por sua vez, os educadores expandem o seu conhecimento sobre as crianças.

A nível dos constrangimentos, Mata e Pedro (2021) referem que as diferenças de valores, os objetivos e as expectativas de educação que os pais e os educadores têm, pode ser uma dificuldade para se relacionarem e comunicarem entre si. Para estas autoras “envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e

culturalmente situados” (Mata & Pedro, 2021, p.16). Nunes (2004), menciona algumas barreiras que surgem associadas ao envolvimento das famílias, tais como, a diferença entre a estrutura escola e a estrutura familiar quanto à sua natureza, como a algumas funções; a desconfiança que existe entre a escola e a família; e as características da escola, como por exemplo,

(a) rotina; (b) necessidades de estabilidade; (c) fuga a correr riscos; (d) objetivos pouco claros; (e) partilha da concretização de objetivos por muitos intervenientes; (f) normas informais muito poderosas; e (g) professores com status baixo e desmotivados, com receio face à intervenção de forças exteriores, como os pais (p.52-53).

O educador de infância apresentar e colocar em prática várias estratégias com o intuito de que todos os pais consigam participar na vida escolar dos filhos, quer seja direta ou indiretamente. Por vezes o facto de a criança levar consigo um objeto que lhe seja familiar, pode dar à criança uma perceção de participação dos seus pais, embora eles não estejam presentes fisicamente na sala. Mata e Pedro (2021), abordam que ao envolvermos aos pais deveremos ter em atenção as crenças que as famílias têm sobre o envolvimento, as solicitações e os convites que lhes fazemos e a perceção do contexto do contexto pessoal de vida. Ainda para estas autoras,

As solicitações e os convites das crianças, dos/as educadores/as e do jardim de infância para que os pais se envolvam e participem nas tarefas da aprendizagem dos filhos ou nos eventos organizados pela instituição são fatores relevantes na motivação e implicação dos pais (p.17).

Já Magalhães (2007), menciona que “os educadores podem estabelecer uma ponte com os pais, através de conteúdos que se preparem no jardim-de-infância, e que os pais podem apoiar” (p.132), mas para que as famílias saibam o que se está a ser trabalhado, é importante que haja uma comunicação entre as famílias e os educadores para que possam envolver-se mais facilmente nas atividades que o jardim-de-infância realiza com as crianças.

Assim sendo, é importante que haja um ambiente em que as famílias se sintam acolhidas e respeitadas, tem sempre como base uma relação de confiança que seja mútua, uma vez que, cada família é singular.

2.2 – O papel do educador para o envolvimento das famílias

Enquanto gestor do currículo, o educador, deverá ter em consideração vários aspetos que são indispensáveis à sua intervenção ética profissional. Tal como Marques et al (2024), mencionam

O papel do/a educador/a de infância nas suas diversas dimensões assenta numa visão de criança sujeito de direitos e em fundamentos e princípios da pedagogia para a infância referidos na primeira parte deste documento. Assenta, ainda, num processo de procura de coerência ética e profissional alicerçado em conhecimento relevante e atualizado e explicitado na intencionalidade educativa (p.31).

Na sua intervenção, o educador deverá ser empático, flexível, deverá saber ouvir, deverá ter um olhar atento para que consiga perceber quais são os interesses e as necessidades das crianças, bem como das famílias. Deste modo, “cabe ao/a educador/a de infância zelar pela sua postura profissional, social e ética num constante exercício de reflexão e, ao mesmo tempo, contribuir para que estes princípios se manifestem nas equipas e nas redes com quem trabalha” (Marques et al, 2024, p. 26). Neste sentido, o educador não deverá descuidar a postura profissional, social e ética, refletindo sempre sobre a sua prática para que possa ir sempre melhorando na sua intervenção profissional. Tal como Marques et al (2024), referem

O/a educador/a exerce a ação educativa não só com base no saber profissional, mas também, com base na pessoa que é, no modo como se relaciona com as crianças, as famílias, as equipas e outros atores sociais, (...). Tal implica um exercício da profissão com responsabilidade e empenhamento face aos diversos compromissos, a capacidade de estabelecer relações positivas e equilibradas, a adoção de atitudes pautadas pela integridade e pelo respeito, bem como uma constante atenção de cuidado, ação que atende a todos (p.26).

As mesmas autoras referem ainda, “os/as educadores/as de infância exercem a sua ação no compromisso com as crianças, com as famílias, com a instituição (equipa e entidade empregadora), com a comunidade e com a sociedade” (Marques et al, 2024, p.24). Já o Decreto de Lei nº24/2001, que apresenta o perfil específico do educador,

refere que o “educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Neste sentido, e no que respeita ao envolvimento das famílias, o educador deverá encontrar e planear um conjunto de estratégias diversificadas para que todas as famílias tenham a possibilidade de participar. O educador poderá planear atividades, por exemplo, em que seja um pai ou uma mãe a contar uma história, a deslocarem-se à sala para falar da sua profissão, convidar as famílias para que estas possam acompanhar os passeios ou as visitas que sejam realizadas com o grupo, entre muitas outras possibilidades, articulando sempre com as disponibilidades das famílias para que estas possam participar.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), menciona que o educador deverá “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (p.31), ou seja, deverá planear e executar atividades que envolvam as famílias quer seja dentro ou fora da sala. Já Marques et al (2024) mencionam que, “(...) o papel do/a educador/a enquanto docente que é encerra um conjunto de ações intencionais e fundamentadas em conhecimentos específicos que se articulam para assegurar um conjunto de experiências de aprendizagem e de bem-estar para todas as crianças” (p.26-27). Para além das atividades e projetos que planeia com o intuito de promover o envolvimento das famílias, o educador deverá também conversar com as famílias sobre o dia-a-dia das crianças na instituição. Tal como Marques et al (2024), mencionam

As partilhas que os/as educadores/as fazem sobre a vida na creche com as famílias, permite-lhes não só acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos bebés e das crianças como, também, promover um apoio mútuo na resolução de problemas e na procura de processos de educação e cuidado adequados (p. 29).

O Manual de Processos Chave da Segurança Social (2010), vem referir um aspeto que é muito importante, no que diz respeito, às famílias colaborarem na elaboração do projeto educativo do estabelecimento. Ao envolver as famílias neste processo, a instituição poderá desenvolver o projeto educativo com mais incidência sobre as necessidades de cada criança, visto que numa primeira abordagem as famílias conhecem melhor as necessidades que cada criança apresenta individualmente. No que se refere ao

compromisso com as famílias, a Carta de Princípios Éticos da APEI (2011), menciona seis compromissos:

- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.

- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.

- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).

- Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais.

- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.

- Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.

Esteves (2005) menciona que, “o educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. É com este que elas passam grande parte do seu tempo” (p.11), deste modo o educador deverá fazer com que esse tempo seja de qualidade, com o intuito de promover aprendizagens significativas e, consequentemente, promover o desenvolvimento das crianças, quer a nível individual quer em grupo. Para que isso aconteça, a educadora deverá planejar o seu currículo em função do grupo de que é responsável, ou seja, deverá fazê-lo em função das necessidades e dos interesses que o grupo apresenta. Neste percurso pedagógico e curricular, os educadores tem igualmente o dever e o compromisso de se relacionar com as famílias e de promover o seu envolvimento no quotidiano do contexto educativo.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo são abordados conteúdos que estão interligados com a metodologia de investigação utilizada para a elaboração do relatório, nomeadamente: a Investigação Qualitativa, referindo-se as suas características e critérios de qualidade; a Investigação-Ação, salientando-se características, propósitos e contributos; os procedimentos de recolha e tratamento de informação (observação participante, notas de campo, registos multimédia- fotografia, entrevistas semi-estruturadas, análise documental). O capítulo termina com a análise e tratamento da informação.

2.1 Investigação Qualitativa

A investigação e o pensamento científico, na justa medida em que contribuem para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar saber educativo, têm vindo, em especial na última década, a enquadrar e caracterizar cada vez mais a Educação como área de saber e campo de estudo dotado da sua própria especificidade (Hamido & Azevedo, 2013, p.2).

A praxis também é considerada um aspeto importante, no que toca à investigação, sendo entendida como uma área de integração e apropriação singular de conhecimentos e modos de intervenção. A experiência é também considerada como um lugar de confronto, uma vez que o investigador desenvolve um trabalho constante em que vai construindo e desconstruindo o seu saber. Este trabalho que o investigador desenvolve, potencia a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional. No que diz respeito à prática, esta é considerada como um espaço/tempo, em que os conhecimentos provêm de várias fontes: o conhecimento prático que é composto pela experiência de trabalho, e o conhecimento que resulta da investigação que expõe evidências empíricas que são teoricamente sustentadas e fundamentadas. Outro aspeto que é imprescindível abordar quando se fala em investigação, é a ética. Esta é vista como uma fonte privilegiada, dado que a educação é compreendida com um ato ético.

De acordo com Hamido e Azevedo (2013),

(...) o Saber Educativo enquanto experiência que se enraíza no que se conhece, mas também (e por vezes sobretudo) no que se concebe, num vai-e-vem: - da prática à sua fundamentação teórica, revendo teorias “públicas e “privadas”, num movimento interpretativo, de busca de sentido da própria experiência; - da(s) teoria(s) ao confronto com a sua falsificabilidade e/ou com a excelência das leituras da realidade que possibilita(m); tudo mediado por considerações éticas que questionam intenções e objetivos, consolidando escolhas e decisões (p.3).

Ou seja, a investigação é percebida como uma atividade que tem como objetivo responder a uma questão ou a um problema que surge, em que durante todo o processo o investigador estuda e amplia o seu conhecimento. Tal como Silva refere (2013)

“(...) a investigação é, no geral, entendida como uma atividade de produção e aprofundamento do conhecimento científico, com metodologias e critérios de rigor próprios e distintos dos das práticas educativas, que poderá contribuir para compreender e analisar a prática, mas não para a orientar” (p. 285).

As teorias são, assim, quadros conceptuais que proporcionam a compreensão ou a explicação de alguns fenómenos. Já os modelos consistem em representações estruturadas da realidade, que selecionam e identificam aspetos significativos que representam uma situação real.

De acordo com Kaplan (1985, citado por Silva, 2013),

as teorias não são necessariamente modelos podendo apresentar conteúdos significativos, mesmo quando não correspondem a uma estrutura específica [...]. Uma teoria consiste num encadeamento de hipóteses de tal forma ligadas que a confirmação ou a refutação da prova numa delas, afeta todas as outras (p. 286).

É importante referir que uma teoria pode ser “falsificável”, ou seja, podemos colocar uma teoria em causa através de uma nova investigação. Já os modelos não são verdadeiros nem falsos, mas podem ser, ou não ser considerados adequados.

Ponte (2002) considera que a investigação envolve quatro momentos principais: “(i) formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que

permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas” (p.12).

Alves e Azevedo (2010), salientam que as abordagens qualitativas são um relevante instrumento de investigação, uma vez que, há necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos observados. Deste modo, a observação vai possibilitar que haja uma descrição, interpretação e análise que poderá ser crítica ou reflexiva, implicando que o observador adote um posicionamento metodológico flexível, adaptando-se às características do problema que está a investigar. Assim sendo, as abordagens qualitativas

(...) permitem a construção de itinerários flexíveis de investigação; – implicam uma certa heterodoxia no momento da análise dos dados e, como tal, requerem da parte do investigador uma capacidade integrativa e analítica que depende, em larga medida, do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (Alves & Azevedo, 2010, p. 48).

No que se refere ao investigador, este deverá apresentar algumas competências básicas. Yin (1989, citado por Amado, 2014), refere que o investigador deve

saber formular boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos; ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças; ter uma boa capacidade de ‘agarrar’ os aspetos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geríveis; não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria (p.123).

2.1.1. Características

Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1- “Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, pelo que o investigador terá de despender muito

do seu tempo para se integrar nas escolas, em famílias, bairros e outros locais onde o seu foco de estudo esteja enquadrado. Neste caso, as informações que são recolhidas é através do contacto direto, e os registos que o investigador realiza ao longo do tempo são registados mecanicamente e posteriormente são revistos.

2- “A investigação qualitativa é descritiva”, os dados que o investigador vai recolhendo ao longo do tempo serão em forma de palavras ou fotografia, podendo ser também incluídas transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, documentos pessoais, e outras formas de registo. Os investigadores qualitativos analisam os dados no seu todo, mantendo sempre a forma como foram registados.

3- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”, há várias questões que o investigador poderá colocar para obter as respostas que necessita.

4- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, de acordo com esta característica o investigador não recolhe dados com a finalidade de confirmar ou afirmar hipóteses que construiu anteriormente, ou seja, as abstrações vão ser construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando. Nesta característica a teoria que é desenvolvida, decorre de “baixo para cima” interrelacionando a informação que recolheu. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação” (p.50).

5- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, refere que o investigador qualitativo preocupa-se com as perspetivas dos participantes.

Ainda para estes autores, “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Na investigação qualitativa encontramos o conhecimento filosófico e o conhecimento científico ligados. O conhecimento filosófico “permite transcender a percepção imediata para indagar o porquê dos fenómenos e baseia-se na reflexão sistemática”, já o conhecimento científico “permite contrastar com a realidade os

conteúdos que podem ser susceptíveis de análise empírica” (Alves & Azevedo, 2010, p. 49).

Desta forma, Alves e Azevedo (2010), referem que a investigação qualitativa implica

a construção/delimitação de um objecto de investigação e de um contributo teórico-conceptual; a construção da análise deve ser acompanhada pela explicitação da trajectória teórica escolhida para a abordagem dos conceitos que sustentam o trabalho de análise realizado, assim como dos conceitos que emergem do referido trabalho. (...); as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objecto de estudo como na organização de todo o processo de investigação. Ajudam a definir as opções metodológicas e também a orientar e reorientar a investigação; a metodologia assume um papel instrumental ao serviço da investigação, na qual toda a questão técnica implica uma discussão teórica sobre maneiras de fazer ciência e o questionamento dos limites e possibilidades que oferecem as diferentes opções metodológicas ao dispor do investigador (p. 50).

2.1.2. Critérios de Qualidade

Para o valor da investigação em educação ser reconhecido, esta terá de cumprir alguns critérios de qualidade, que deverão ser consensuais para a comunidade de referência. Anderson e Herr (1999, citado por Ponte, 2002), indicam cinco critérios de qualidade que se referem à validade: “(i) dos resultados; (ii) dos processos; (iii) democrática; (iv) catalítica; e (v) dialógica”. (p.16). Para Anderson e Herr,

a validade de processos reporta-se à forma como os problemas são equacionados e resolvidos permitindo a aprendizagem contínua das pessoas envolvidas e da própria organização. A validade democrática refere-se ao modo como a investigação é realizada com a colaboração de todas as partes que têm interesses no problema em estudo. A validade catalítica existe se a actividade realizada permite reorientar e dar energia

aos participantes de modo a que conheçam melhor a realidade para a transformar. (...) a validade dialógica tem a ver com o modo como a investigação foi sujeita a um processo de escrutínio e análise dos pares (Ponte, 2002, pp. 16-17).

Zeichner (1998 citado por Ponte, 2002) menciona que na sua perspetiva há dois critérios principais, “(i) clareza e (ii) expressão de um ponto de vista próprio”. Para além destes dois critérios, este autor acrescenta ainda mais dois critérios, “(iii) o critério de qualidade dialógica e (iv) o critério do vínculo com a prática” (p. 17). Já Alves e Azevedo (2010), referem quatro critérios de validade, distintos dos que foram mencionados anteriormente:

- (1) O critério de credibilidade remete para questões sobre a validade interna da investigação (Mertens, 1998). O que se deve garantir é a possibilidade de se retratar adequadamente o contexto e/ou processos analisados, assegurando-se, igualmente, que as perspetivas dos sujeitos sejam devidamente integradas. (...); (2) A par da credibilidade da investigação, também a possibilidade de transferência é habitualmente referida como critério de validade e rigor científicos. Este é o critério equivalente ao da validade externa utilizado no âmbito das investigações que cumprem propósitos quantitativos (...); (3) Outro critério corresponde às condições de confirmação que a investigação oferece, relativamente aos dados apresentados e à sua interpretação (...); (4) A autenticidade da investigação deve, igualmente, ser perseguida pelo investigador. (...) (pp. 20-23).

2.2. Investigação-Ação

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Por conseguinte, é importante referir que há vários autores que definem a Investigação-Acção de várias formas. Elliot descreve

“a Investigação-Acção como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma”; Kemmis refere que “a Investigação-Acção não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”. Lomax define “a Investigação-Acção como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria””, por fim Bartalomé indica “a Investigação-Acção como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Silva (2013) refere que,

O desenvolvimento de uma investigação-ação, diferencia-se da atitude de investigação, pela adoção de critérios de rigor metodológico que correspondam às normas da investigação científica reconhecidas nos meios académicos, o que implica a escolha de um problema específico a que se procura dar resposta num ou vários contextos bem definidos e à formulação de uma proposta de solução teoricamente fundamentada, que, tendo em conta as características do ou dos contextos, implica a explicitação de valores e de um quadro teórico, que inclui um conjunto de referências pertinentes e significativas, que é muitas vezes aprofundado durante o decorrer da ação (p.299).

Ainda para este autor, “(...) investigação-ação é um processo de mudança, é acompanhado por uma reflexão sistemática, que se apoia na recolha e tratamento organizados da informação sobre a evolução da situação (...)” (p.299). Ou seja, este tipo de investigação coincide com a elaboração de um projeto bem definido e que poderá sofrer mudanças, este projeto pode ser elaborado por um docente sobre um problema que encontre decorrente da sua prática. Assim, a investigação-ação apresenta várias fases que são muito importantes, a recolha de informação sobre a prática, a análise e interpretação da informação recolhida para avaliar, fundamentar as opções tomadas e por fim, comunicar a prática e conhecer outras práticas (Silva, 2013).

2.2.1. Características

No que se refere às características, a Investigação-Ação é caracterizada sobretudo por ser uma metodologia de pesquisa, particularmente prática e aplicada, que se orienta para a resolução de problemas reais. No caso deste relatório, o problema real com que me deparei foi relativamente ao envolvimento das famílias no quotidiano educativo das crianças, para além de ser um dos meus focos de interesses no que diz respeito à educação de infância.

Coutinho et al (2009, pp. 362-363), refere que a Investigação-Ação é participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa. Amado (2014), salienta que “o modelo em espiral cíclica (..) traduz nas fases de identificação dos problemas, de recolha sistemática de dados, de reflexão e análise, de ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, de redefinições do problema; (...)” (pp. 194-195).

Já Amado (2014), refere que a investigação-ação é caracterizada por apresentar um modelo em espiral cíclica, que identifica as fases dos problemas que este tipo de investigação apresenta. Esta tem um carácter que é autoavaliativo e autorreflexivo, evidencia também um carácter prático e interventivo e um

carácter colaborativo, que respeita ao grau de implicação dos diversos intervenientes; neste âmbito, pensamos que podem postar-se (...), até ao outro extremo, em que o que se verifica é uma ‘co-autoria’ do investigador e de todos os outros interessados e empenhados no processo (postados todos, portanto, num mesmo plano ...) (p.194-195).

2.2.2. Propósitos e Contributos

Tendo em conta que a Investigação-Ação tem como propósito fundamental questionar as práticas sociais e os valores que as integram, a sua finalidade é explicá-las.

Consequentemente, não poderia deixar de referir que este tipo de investigação é considerado um instrumento para reconstruir as práticas e os discursos.

Simões (1990, citado por Coutinho et al, 2009), menciona que “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p. 363).

A Investigação-Ação apresenta dois objetivos: “compreender, melhorar e reformar práticas; e intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Coutinho et al, 2009, p. 363). A Investigação-Ação envolve várias fases, tais como, planear, atuar, observar e refletir. Posto isto, podemos considerar que esta investigação apresenta as seguintes metas:

Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática. Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação. Aproximarmo-nos de realidade: veiculando a mudança e o conhecimento. Fazer dos educadores protagonistas da investigação (Coutinho et al, 2009, pp.363-364).

Estes mesmo autores referem que este tipo de investigação apresenta os seguintes objetivos:

uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção; a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como “entrevista narrativa” e “investigação biográfica”; a disseminação do conceito de “prático reflexivo” de Shön (1983) na formação de professores, bem como noutras áreas profissionais (Coutinho et al, 2009, p.364).

2.3. Procedimentos de recolha e tratamento da informação

No que diz respeito aos procedimentos de recolha de informação, a investigação qualitativa é caracterizada por uma recolha de dados de natureza qualitativa, ou seja,

podemos encontrar, entre outros, a observação, a entrevista e a análise de documentos. No que se refere aos diários de bordo, o uso deste método começou a generalizar-se, uma vez que, os investigadores registam acontecimentos relevantes que vão acontecendo, e também registam ideias e preocupações com que se vão deparando no decorrer do seu percurso. Deste modo, podemos constatar que há vários instrumentos (testes, escalas, questionários, e observação sistémica), estratégias (entrevista, observação, e análise documental), e meios audiovisuais (vídeo, fotografia, gravação áudio, e diapositivos).

No meu projeto de investigação utilizei as seguintes técnicas e procedimentos de recolha de informação: questionários, observação, notas de campo, fotografias e entrevistas semiestruturadas. O questionário realizado às famílias foi elaborado com o objetivo de perceber a sua disponibilidade para se deslocarem à escola, e também o tipo de atividades que gostariam de desenvolver com o grupo de crianças. Este questionário foi elaborado em formato digital (ver apêndice 2), através do google drive, com perguntas em que as respostas eram diretas e rápidas. De acordo com Amado (2014), “os questionários abertos e outros documentos escritos, posteriormente sujeitos a uma ‘análise de conteúdo’, são instrumentos de grande valor heurístico e muitas vezes utilizados na investigação” (p. 271).

2.3.1. Observação Participante

A observação participante caracteriza-se pela integração do investigador na comunidade em estudo, quer seja pela via de uma incorporação natural (quando o investigador já faz parte do grupo) ou, no caso contrário, de modo artificial. Neste caso o investigador vive a situação em estudo, por dentro, sendo-lhe assim possível conhecê-la de forma mais precisa e profunda, havendo, contudo, há quem considere que este facto pode prejudicar decisivamente a objetividade do estudo (Freixo, 2011 citado por Santos et al, 2016, p.76). De acordo com Correia (1999, citado por Mónico et al 2017),

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a

compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto (p.725).

A observação participante apresenta um conjunto de vantagens, nomeadamente,

a) a espontaneidade dos comportamentos dos participantes; b) o facto de ser possível observar eventos do mundo real à medida que ocorrem (...); c) o acesso a eventos ou grupos que seriam inacessíveis à pesquisa por outras vias; d) a percepção da realidade do ponto de vista interno ao ambiente de estudo, (...) (Mónico et al, 2017, p.730).

Para além deste conjunto de vantagens, a observação participante apresenta igualmente um problema, em que o investigador apresenta alguma dificuldade na relação entre “quanto se observa” e “quanto se participa”. Por vezes, durante os momentos de estágio, foi um pouco difícil fazer essa distinção, uma vez que, participei diretamente em muitos dos momentos do dia-a-dia dos grupos.

2.3.2. Notas de Campo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo englobam as seguintes fases: “1. retratos dos sujeitos, 2. reconstrução do diálogo, 3. descrição do espaço físico, 4. relatos de acontecimentos particulares, 5. descrição de atividades, e 6. o comportamento do observador” (pp. 163-164).

As notas de campo vão permitir ao investigador refletir, uma vez que, contém vários aspetos que permitem realizar reflexões com mais facilidade: “1. reflexões sobre a análise; 2. reflexões sobre o método; 3. reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; 4. reflexões sobre o ponto de vista do observador; e 5. pontos de clarificação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 166-167). Nas notas de campo que realizei, poderá encontrar-se informação sobre o trabalho que é desenvolvido pelas educadoras e por mim, sendo que, o maior enfoque, no caso das educadoras, será no trabalho desenvolvido pela educadora que acompanhei em creche, visto que durante este período não tive a oportunidade de realizar intervenções previamente planeadas, tendo-me apoiado, com mais consistência, na observação e registo do seu trabalho com as crianças e famílias. As notas de campo subdividem-se em duas partes, a primeira parte que é descritiva, uma vez que, as notas de

campo tem como objetivo serem descritivas e o mais detalhadas possível, a segunda e última parte, tem como intuito, o investigador, realizar uma reflexão.

Durante os períodos de estágio, tentava escrever as minhas notas de campo quando observava a situação, com intuito de as registar com o maior detalhe possível. No entanto, em algumas situações, não conseguia escrever no momento exato dos acontecimentos, tendo de o fazer mais tarde, perdendo a naturalmente a totalidade de informação, por não me recordar de todos os pormenores. No início achei um bocadinho difícil realizar as notas de campo, por falta de experiência e não saber qual era a melhor forma de o fazer. Após realizar as notas, ao início do estágio, tentava elaborar de imediato os registos, mas isso nem sempre era possível, pelo que só ao final do dia é que terminava essa tarefa, refletindo sobre aquilo que tinha observado e registado.

2.3.3. Registo multimédia- Fotografias

Os registos fotográficos são uma importante ferramenta de recolhe de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio para lembrar e estudar detalhes (...). As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades (p. 189).

É de referir que no início de cada período de estágio, questionei as educadoras se poderia fotografar, salientando sempre que a recolha seria apenas para uso académico e que seria sempre mantido o anonimato das crianças, situação que foi aceite, mantendo sempre essas condições. Durante o dia ia tirando algumas fotografias, para mais tarde poder efetuar uma descrição das mesmas, ilustrando assim o que a fotografia retratava.

2.3.4. Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista semiestruturada tinha como objetivo ficar a conhecer o percurso profissional e académico das duas educadoras, e também compreender quais as perspetivas que possuem sobre a relação com as famílias e sobre o envolvimento familiar. A entrevista foi realizada presencialmente, às duas educadoras cooperantes dos dois contextos onde realizei estágio, em creche e jardim de infância. Para efeitos de análise e transcrição da entrevista, no início foi pedido o consentimento de ambas as educadoras para que fosse gravado através de um ficheiro áudio tendo as duas concordado. A entrevista foi conduzida com base num guião anteriormente elaborado (apêndice c) e demoraram cerca de trinta minutos cada uma.

Amado (2014), menciona que “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208). Este procedimento de recolha de dados é considerado um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que, as questões que estão enunciadas no guião não tem de ser seguidas “à risca”, o que permite ao entrevistador conduzir a entrevista de acordo com os seus pontos de interesse, dando mais destaque ao que para ele é mais importante, podendo seguir ou não a ordem que está apresentada no guião e eventualmente, poderá colocar as questões usando outras palavras ou até novas questões.

2.3.5. Análise Documental

No que se refere à análise documental, durante o desenvolvimento do projeto de investigação, procedi à análise dos projetos educativos, das duas instituições onde estagiei, bem como o projeto pedagógico de grupo (creche), e o projeto curricular de grupo (jardim de infância) onde estive inserida. No decorrer da análise desses documentos retirei várias informações relevantes para o tema do meu projeto de investigação.

Como Lassarre (1978) refere,

para alguns, a análise de conteúdo não é senão um instrumento, uma série de operações destinadas a construir uma ‘grelha de análise’, cuja finalidade é a ‘observação do conteúdo’; para outros investigadores é um

método geral de investigação, um esta do de espírito, do mesmo modo que a experimentação e a observação participante; neste último caso, a análise cobre processos tão diversos como a elaboração de conceitos e a interpretação de resultados (p. 167).

2.3.6. Análise e Tratamento da Informação

No que se refere à análise e tratamento de informação, nomeadamente no que respeita à entrevista, primeiramente procedi à transcrição das entrevistas que realizei à educadora de creche e também à educadora de jardim-de-infância. Após a transcrição estar concluída, procedi à análise estrutural de ambas as entrevistas, o que proporciona uma “classificação dos objetos em estudo através da análise taxionómica sem problemas de operacionalização de variáveis” (Amado, 2014, p.306).

Na análise de conteúdo, após a transcrição das duas entrevistas que realizei às duas educadoras, organizei-as em três categorias, e nove subcategorias que me permitiram organizar e compreender a informação recolhida.

Após a transcrição das entrevistas, procede-se à análise do conteúdo das entrevistas, que se divide em seis pontos: “definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses; categorização” (Amado, 2014, p.309). Para uma melhor compreensão das conceções das educadoras, foram criadas categorias e subcategorias. As categorias foram criadas tendo em conta, as perguntas que foram feitas durante a entrevista, e as subcategorias foram surgindo durante a análise do discurso das educadoras. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem,

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras 01 frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), d forma a que o material contido num

determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (p. 221).

Categorias	Subcategorias
Formação académica e Profissional	Formações no domínio do trabalho com as famílias; Tipos de formação; Conteúdos da formação.
Relação com as famílias	A comunidade como agente na educação das crianças; Relação com as famílias; Estratégias para envolver os pais.
Dificuldades/constrangimentos sentidos ou que poderá sentir no envolvimento das famílias	Obstáculos; Soluções; Motivo dos obstáculos.

Tabela 1-Tabela de categorização de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes

O questionário (apêndice b) que foi enviado para os pais, teve como intuito convidá-los para deslocarem-se à instituição e desenvolverem uma atividade com o grupo. Nas respostas ao questionário consta a informação sobre qual era a família que ia à instituição, a atividade que iram desenvolver, o dia e a hora. Deste modo, pude organizar, juntamente com a educadora cooperante, a rotina do grupo, para que não houvesse atividades planeadas simultaneamente para o mesmo momento, tendo posteriormente procedido à descrição e interpretação das intervenções realizadas, nos contextos de creche de jardim de infância.

CAPÍTULO 3- ANÁLISE E INTERVENÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, integrando na primeira a caracterização dos contextos de creche e jardim de infância onde foram realizados os estágios e na segunda, a descrição e a análise das intervenções realizadas nos dois contextos.

3.1. Caracterização do Contextos

Este capítulo contém a caracterização dos contextos onde estive a estagiar. O estágio realizou-se em quatro momentos, os dois primeiros momentos de estágio, em Creche e em Jardim de Infância, foram momentos mais longos que se realizaram durante o primeiro ano de mestrado, os dois últimos momentos, no segundo ano de mestrado, foram mais curtos e tiveram apenas a duração de duas semanas em contexto de creche e as restantes duas semanas em contexto de jardim de infância, que coincidiram com o retorno aos locais de estágio.

Por questões de ética, durante este capítulo e em todo o relatório, será mantido o anonimato das instituições, sendo designada por Instituição A, que corresponde à valência de Creche, e por Instituição B, que corresponde à valência de Jardim de Infância. Irá ser mantido o anonimato, de igual forma, de todos os intervenientes (crianças, profissionais de educação e famílias). A educadora de Creche será referenciada como educadora A, e a educadora de Jardim de Infância será referenciada como educadora B.

De seguida será apresentado um quadro com os momentos variantes e invariantes dos momentos de estágio.

	Creche		Jardim de Infância	
	1º momento (07/11/2022 a 18/01/2023)	2º momento (09/10/2023 a 20/10/2023)	1º momento (13/03/2023 a 07/06/2023)	2º momento (23/10/2023 a 03/11/2023)
Instituição	Instituição A	Instituição A	Instituição B	Instituição C

Grupo	18 crianças (2/3anos)	13 crianças (1/2 anos)	25 crianças (3/6 anos)	25 crianças (2/3 anos e 5/6 anos)
Equipa	Educadora A e Auxiliar A	Educadora A e Auxiliar C e D	Educadora B e Auxiliar B e E	Educadora B e Auxiliar B e F
Aspetos variantes	_____	-Novo grupo; -Novas auxiliares; -Novo espaço.	_____	-Novos elementos do grupo; -Novo espaço; -Nova auxiliar; -Nova instituição.
Aspetos invariantes	_____	-Instituição	_____	_____

Tabela 2-Períodos e contextos de estágio (aspetos variantes e invariantes)

3.1.1. Instituição A- Contexto de Creche

Nos dias de hoje há progressivamente mais crianças a frequentar a creche. Em muitos casos, a creche é o primeiro espaço que as crianças começam a frequentar, fora do ambiente familiar. Este aspeto constitui um marco significativo na vida das crianças. De acordo com Formosinho & Araújo (2013),

As crianças que usufruíram de educação de infância de qualidade obtiveram melhores resultados escolares, evidenciaram características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais e evidenciaram ainda um incremento nas qualidades cívicas. Investigações desenvolvidas pelas neurociências informam-nos que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento (p.7).

3.1.1.1. Infraestruturas, Espaço Físico e Equipa Educativa

De acordo com Jackson & Goldschmied (2008),

A creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. O ambiente físico deve levar em consideração essa função dupla, e combinar conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola maternal bem-administrada. Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos (p. 34).

Esta instituição encontra-se num edifício que era destinado à habitação, mas este sofreu as adaptações necessárias para um bom funcionamento. Nesta instituição, podemos encontrar o piso 0 e o piso 1, sendo que no piso 0 encontramos dois gabinetes, uma instalação sanitária para as crianças, a copa, as escadas de acesso para o piso 1, e o elevador. Já no primeiro piso encontramos a sala de berçário, a sala de 1/2 anos, a sala 2/3 anos, uma instalação sanitária para as crianças e a copa de leites. Ambos os pisos dispõem de um espaço exterior que está equipado com materiais lúdicos adequados às idades das crianças que frequentam esta instituição. No que diz respeito ao suporte jurídico, esta instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em que o seu foco principal é a área da deficiência mental, mas apresenta também a valência de creche.

3.1.1.2. Equipa Pedagógica de Sala

No primeiro momento de estágio a equipa pedagógica de sala era composta pela educadora A e pela auxiliar de ação educativa. O horário de entrada era rotativo, ou seja, havia uma semana em que a educadora entrava às 9h, e outra semana que entrava às 09:30h. O horário da auxiliar também era rotativo, numa semana entrava às 7:30h e noutra entrava às 10:20h, estando assim presente quer no acolhimento quer no prolongamento. No segundo momento de estágio a equipa de sala era composta pela mesma educadora, por duas auxiliares, uma que transitou com o grupo de crianças da sala de berçário e a outra que integrou de novo a equipa.

No que diz respeito ao trabalho de equipa de sala, em ambos os momentos de estágio, observei que existem diversos momentos de comunicação entre a equipa, que são realizados em momentos formais, como as reuniões de equipa pedagógica, bem como em momentos informais, com trocas de informação pontuais, que são realizadas nos corredores, por exemplo. Foi notório a existência de um bom trabalho de equipa entre a educadora cooperante A, e a auxiliar de ação educativa (em ambos os momentos de estágio, sendo que no segundo momento a auxiliar de ação educativa mudou). Durante os estágios tive a oportunidade de observar que a educadora e a auxiliar trocavam informações em momentos informais, discutindo entre si preocupações, estratégias de intervenção e outros aspetos relacionados com a prática. Posso inferir que a equipa de sala também reunia em momentos formais, sendo que não me foi possível participar em nenhum desses momentos. No que se refere à interação com as crianças, de uma forma geral, a equipa mantinha uma boa interação com o grupo, tendo observado que tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa partilhavam entre si as tarefas.

A educadora A, rege-se pelo Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), adaptando os seus princípios ao contexto e ao grupo, respeitando sempre as suas necessidades e interesses. A educadora considera a criança como um ser competente e autónomo, respeitando as suas vontades, interesses, necessidades e o seu tempo. O processo de aprendizagem realiza-se mediante a partilha de saberes e de experiências, entre os diversos elementos do grupo (adultos e crianças). Relativamente aos instrumentos desta metodologia, no primeiro momento de estágio, observei que nas paredes da sala constava um mapa de presença onde as crianças conseguiam identificar a localização da sua fotografia, bem como as fotografias dos restantes colegas. No segundo momento de estágio, por se ter realizado no início do ano, o grupo ainda se encontrava em adaptação e por esse motivo não observei nenhum instrumento do MEM. Após conversar com educadora A, a mesma referiu que no decorrer do tempo e da integração do grupo iria utilizar alguns instrumentos do modelo, tendo em conta as necessidades do grupo, bem como as suas idades. Um dos princípios que pude observar, foi a iniciação à prática democrática em que educadora incentivava as crianças a expressarem as suas ideias, respeitando sempre as ideias dos restantes colegas, ainda que fossem diferentes.

3.1.1.3. Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio, o grupo era composto por 18 crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 33 meses (em outubro de 2022), sendo 6 rapazes e 12 raparigas. A maior parte dos elementos do grupo, 13 crianças, já tinham frequentado esta creche com a mesma educadora e auxiliar no ano anterior. Um elemento integrou o grupo vindo de outra sala da mesma creche e os restantes elementos do grupo transitaram dos espaços familiares, sendo a primeira vez que frequentam um estabelecimento de educação.

Durante o período de estágio observei que havia dois níveis distintos de desenvolvimento: um grupo, constituído por algumas crianças, dependiam do adulto para a realização da sua higiene, alimentação, controle de esfíncteres, como também para realizar as atividades propostas. No outro grupo, o número de crianças era mais restrito, e estas já realizavam a sua higiene e o controle de esfíncteres de forma autónoma e também demonstravam um maior interesse e competências em realizar as propostas do adulto. Este grupo demonstrava uma maior capacidade de concentração, e também apresentavam um discurso verbal mais perceptível conseguindo, deste modo, verbalizar as suas necessidades, interesses, desejos, partilhando pequenas notícias do seu quotidiano.

O grupo do primeiro momento de estágio, caracterizava-se por ser muito ativo, interessado, comunicativo e muito atento a canções, dançar ao som da música e também à leitura de histórias. Quando o adulto propunha uma atividade nova ou uma brincadeira, o grupo aderiu com muito entusiasmo.

No segundo momento de estágio, o grupo de crianças era constituído por 13 crianças com idades compreendidas entre os 12 e 22 meses, sendo 4 raparigas e 9 rapazes. É de salientar que 8 crianças transitaram da sala de berçário, e as restantes 5 crianças que integraram o grupo pela primeira vez, tinham vindo de contexto familiar. Ainda neste período de estágio, observei que 3 crianças ainda não tinham iniciado a marcha de forma autónoma, precisando da ajuda de um adulto para conseguirem andar, enquanto as restantes 10 crianças já andavam autonomamente. Relativamente aos momentos de higiene, este grupo estava dependente de um adulto para a sua realização. Este grupo de crianças ainda procurava bastante o adulto, quer para partilhar brincadeiras como para receber e partilhar mimos (abraços, beijinhos, festinhas). Independente do sentido de

partilha ainda se encontrar em construção, este grupo participava em brincadeiras paralelas e reproduzia aquilo que os pares, ou até mesmo os adultos de referência, realizavam.

Observei que o grupo revelava muito interesse em brincar com uns carrinhos que estavam disponibilizados na sala, por vezes essas brincadeiras geravam alguns conflitos pois havia crianças que queriam brincar com os objetos em simultâneo. As crianças manifestavam também interesse em brincar com uns nenucos em brincadeiras que retravam situações vivenciadas ou observadas. Para além dos conflitos que surgiam nos momentos de brincadeira, de uma forma geral o grupo mantinha uma boa interação, entre todos os elementos, mediada pela intervenção do adulto, como é habitual nesta faixa etária.

3.1.1.4. Envolvimento das Famílias

De acordo com Post & Hohmann (2003),

Embora as parcerias entre educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação (p. 329).

Deste modo, é importante que haja uma boa relação entre as famílias e a educadora, uma vez que as famílias possuem uma grande parte de informações que são indispensáveis para que a educadora tenha uma abordagem centrada na criança, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Ao comunicar com as famílias é importante manter uma atitude coerente e sincera, sendo que “nós comunicamos com todo o nosso corpo. Assim é importante para as crianças e para as famílias que digamos o mesmo com as palavras, com as expressões faciais e com as ações” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 329).

A educadora cooperante A mantinha uma boa relação com as famílias, construída com base na verdade, respeito e entreajuda. Pude observar que a educadora se

demonstrava disponível para ouvi-las, entendendo as suas angústias e ansiedades. A relação construída com as famílias foi mantida durante o ano letivo, no segundo momento de estágio questioneei a educadora cooperante A se ainda mantinha algum contacto com as famílias do grupo de crianças que acompanhou durante o ano letivo 2022/2023, tem sido confirmado que ainda conversava com as famílias e que se mostrava sempre disponível para as ajudar no fosse necessário.

A comunicação com as famílias é realizada através de conversas informais, particularmente nos momentos de chegada e partida das crianças, e através de conversas formais, como é o caso das reuniões que são agendadas previamente. O facto de a educadora ter um horário em que pode estar presente num desses momentos (chegada e partida), permitia que houvesse uma partilha de informações entre a educadora e as famílias, diariamente. No decorrer dos momentos de estágio observei vários momentos em que as famílias partilhavam informalmente, tanto com a educadora como com a auxiliar, algumas informações sobre a criança, ou preocupações que tinham, quer no acolhimento, quer no momento de retorno às famílias.

De acordo com Formosinho e Araújo (2018),

O trabalho com as famílias tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças. A partir dessas trocas, as famílias participam de forma mais efetiva no planeamento e avaliação das vivências da creche (p.122).

Por vezes a educadora, comunica com os pais através de mensagens no WhatsApp, em que envia fotos ou vídeos das crianças em diferentes momentos e atividades, e quando é necessário a educadora envia “recados”, como por exemplo pede fraldas ou outros bens de higiene que estejam em falta. Para as famílias, o facto de a educadora enviar-lhes fotos ou vídeos das crianças, transmite-lhes segurança e confiança no trabalho que é desenvolvido. No decorrer do estágio pude constatar que as famílias têm liberdade para entrar na sala, e permanecer o tempo que desejarem. Deste modo, as famílias podem acompanhar e participar nos diversos momentos que constituem a rotina.

Ao longo do tempo que permaneci na instituição, pude observar que há várias atividades que promovem a participação das famílias, como por exemplo, a feira de outono e a festa de Natal. Em ambas as situações, houve um momento que foi organizado

com a colaboração das famílias, permitindo que todas pudessem contribuir para o lanche, fomentando assim a partilha e o convívio entre todos: crianças, equipas e famílias.

“Neste sentido, a sua participação poderá constituir um muito bom instrumento para o diálogo intercultural e a inclusão de todas as diferenças em presença” (Formosinho & Araújo, 2013, p.21). Este tipo de iniciativas promove o diálogo entre as famílias, o que na minha perspetiva é muito importante, visto que, nestes momentos, há uma partilha muito rica de experiências e troca de diálogos entre as diversas famílias. Isto vai permitir às famílias sentirem-se menos sozinhas na tarefa da parentalidade.

3.1.2. Instituição B- Contexto de Jardim de Infância

Os contextos educativos destinados à educação e cuidados de crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória são muito diversos em Portugal. Estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche e a de jardim de infância, que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases. Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos (Silva et al, 2016, p.8).

3.1.2.1. Infraestruturas, Espaço Físico e Equipa Pedagógica

A instituição B, é uma Instituição Particular de Solidariedade (IPSS), que inclui as valências de Creche, Jardim de Infância e ATL. No que se refere ao espaço exterior da instituição, **no primeiro momento de estágio**, era um espaço amplo, onde se podia encontrar um grande espaço de terra, para as crianças brincarem livremente em contacto com a natureza, um espaço com chão emborrachado, com uma parede de escalada e um campo de futebol. **No segundo momento de estágio**, o espaço exterior possui apenas um escorrega, uma escalada feita de cordas e uma casinha. É de salientar que este espaço tornava-se pequeno, uma vez que as quatro as salas de jardim de infância frequentavam

este espaço ao mesmo tempo. Esta mudança do espaço exterior adveio da mudança de instituição, dado que, a instituição inicial encerrou e o grupo, bem como a educadora e as auxiliares, tiveram que se mudar para outra instituição.

No que se refere ao espaço da sala, no primeiro momento de estágio, era constituída por oito áreas: a área da casinha, a área das ciências, a área dos jogos, a área do computador, a área da biblioteca, a área das artes, a área da garagem e a área das construções. Para além das áreas que estão presentes na sala, a instituição possui um espaço polivalente onde é realizado o acolhimento das crianças bem como os momentos de refeição, uma pequena sala que servia de apoio para o ATL, uma casa de banho comum para o jardim de infância e para o ATL, uma sala de ATL, um gabinete e a copa. **No segundo momento de estágio,** este grupo de crianças, bem como a educadora, mudaram-se para a sede da instituição. A sala comparativamente à primeira, é relativamente mais pequena, e apresentava as mesmas áreas.

Hohmann & Weikart (2009) mencionam que a organização dos espaços e materiais numa sala pré-escolar, deve seguir algumas orientações, tais como:

O espaço é atraente para as crianças. O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade. As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade das objectos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas. As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas actividades. Os materiais e objectos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras (p. 163).

Ambas as salas eram muito atrativas para as crianças, e estavam equipadas com materiais adequados aos seus interesses e necessidades, estando sempre acessíveis para que não dependessem do adulto para manusear os materiais que estavam dispostos na sala.

3.1.2.2. Equipa Pedagógica de Sala

No primeiro período estágio, a equipa de sala era composta por duas auxiliares de ação educativa, e a educadora B. O horário de entrada da educadora B era fixo, ou seja, entrava às 09:30h e saía às 17:30h, tendo sempre uma hora de almoço, das 13:30h às 14:30h. O horário de entrada das auxiliares era rotativo, ou seja, havia uma semana em que uma das auxiliares entrava às 07:30h e saía às 16:00h, e a outra entrava às 09:30h e saía às 18:00h, mudando o horário na semana seguinte, o que permitia que as auxiliares estavam presentes nos dois momentos da rotina (acolhimento e regresso a casa). Epstein & Hohmann (2019), mencionam que “os membros da equipa partilham um mesmo compromisso com a abordagem educacional e trabalham juntos para partilhar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia das estratégias” (p.220).

A educadora B rege a sua prática pelo Modelo Curricular High-Scope. De acordo com Oliveira-Formosinho et al (2013), “o currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart (...)” (p.72). A educadora tem uma conceção de criança competente e autónoma, que me foi dado observar no decorrer das semanas, e que me apercebi pela forma como a sala está organizada e pelas vivências do dia a dia que pude constatar.

Oliveira-Formosinho et al (2013),

A estrutura curricular High-Scope está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança. Isto é verdade para a sua filosofia educacional, para a sua conceção de espaços e materiais, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua conceção do papel do adulto (...) (p.81).

No segundo período de estágio, a equipa de sala era composta pela mesma educadora e por duas auxiliares, sendo que uma delas se manteve, e a outra auxiliar integrou-se na equipa, pois uma das auxiliares entrou de baixa por motivos de saúde. Relativamente ao horário, no segundo momento de estágio, manteve-se a organização que observei no primeiro momento de estágio.

A equipa de sala realizava uma reunião formal à sexta-feira, com a finalidade de rever estratégias, refletir sobre a semana, fazer a planificação da semana seguinte e debater dificuldades. Por vezes não era possível realizar essa reunião todas as sextas-

feiras, mas pelo menos uma vez por mês a equipa reunia formalmente. Para além das reuniões formais a equipa conversava informalmente no decorrer do dia, trocando informações relativamente ao grupo, as atividades realizadas ou aquelas que poderiam ser colocadas em prática. É de salientar que o trabalho desenvolvido pela equipa, é um trabalho flexível que vai ao encontro do interesse e das necessidades das crianças. Epstein e Hohmann (2019), referem que para que haja um trabalho em equipa eficaz é importante que se crie um clima de apoio entre os adultos por forma a que a aceitação e a confiança que sentem entre si, seja transmitido para as crianças, fomentando a interação que existe com as crianças. Para a educadora cooperante é importante que a equipa colabore entre si e que mantenha um diálogo, conhecendo, partilhando e debatendo todo o trabalho que é realizado dentro e fora da sala. No que diz respeito à interação entre os membros da equipa, existia uma boa interação e sintonia, como por exemplo, no que se refere às rotinas e às dinâmicas desenvolvidas em sala, que estavam interiorizadas por toda a equipa, permitindo consistência e coerência nas atitudes. Quando havia atividades que iriam ser colocadas em prática, a equipa apresentava um objetivo comum para a sua realização. Com as crianças, a equipa interagia de uma forma positiva e descontraída, partilhando todas as tarefas, sem haver tarefas específicas e exclusivas de cada membro.

3.1.2.3 Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio o grupo contava com vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que duas delas se encontravam referenciadas (espectro do autismo). Estas duas crianças não revelavam dificuldade a nível de interação social. Encontrando-se bem integradas no grupo.

De acordo com Silva et al (2016),

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (p.10).

No segundo momento de estágio, o grupo era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre 2/3 anos e 5/6 anos. Na sua constituição onze crianças já frequentavam a sala no primeiro momento de estágio, três crianças transitaram da valência de creche, três frequentavam outros contextos educativos, e oito crianças vieram do contexto familiar/ama. O grupo continua com duas crianças com necessidades educativas específicas, que são acompanhadas pela Equipa de Intervenção Precoce no contexto educativo. O grupo recebeu ainda uma criança ucraniana, duas de origem brasileira e outras duas de origem africana, mas que já se encontravam a residir em Portugal.

A nível de brincadeiras, ambos os grupos (grupo do primeiro momento de estágio, e o grupo do segundo momento de estágio), de uma forma geral demonstravam interesses por todas as áreas que a sala apresentava. Para além de brincarem nas diversas áreas, ambos os grupos também demonstravam particular interesse por ouvir e contar histórias, brincar ao faz de conta (em que por vezes reproduziam situações que observavam no seu meio familiar), representar papeis e ouvir e cantar músicas (Projeto Curricular de Grupo 2022/2023, p. 20). A utilização das áreas era realizada conforme as regras que a educadora B, em conjunto com o grupo, acordaram, ou seja, cada área tinha um número limite de crianças que não poderia ser excedido; outra regra que também ficou estabelecida era que todas as crianças durante a semana teriam de passar por todas as áreas da sala, ou seja, não poderiam brincar na área que tinham brincado no dia anterior. Esta regra, aceite por todas as crianças, permitia que todas brincassem nos diferentes espaços/áreas.

3.1.2.4. Envolvimento das Famílias

Ao falarmos em famílias temos de pensar inevitavelmente que esta surge como o primeiro contexto com o qual a criança tem contacto, onde responde a gestos, olhares, palavras, onde cria as suas primeiras relações, responde a estímulos, enfim um infinito de experiências que são a base das suas aprendizagens futuras (Projeto Curricular de Grupo 2023/2024, p. 40).

Assim sendo, é fundamental estabelecer uma boa relação com as famílias criando desta forma, um ambiente onde a criança se sinta segura e confiante. Por isso as famílias

assumem um papel importante na educação das crianças, e deve-se estabelecer uma aproximação entre a escola e a família, promovendo a colaboração entre elas. Desse modo, devemos valorizar as potencialidades de cada família, bem como os seus saberes, hábitos e costumes, ou seja, devemos respeitar e valorizar a individualidade de cada família. O Projeto Curricular de Grupo menciona que “as famílias assumem um papel fundamental na educação das crianças e procuramos estabelecer uma aproximação entre escola/família, incentivando a colaboração dos pais, aproveitando as suas potencialidades e valorizando os seus saberes, hábitos e costumes” (p. 40). Silva et al (2016) complementa a ideia anterior quando refere que, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28).

A educadora cooperante B, tem uma boa relação com as famílias, e promove sempre o seu envolvimento utilizando várias estratégias, nomeadamente: as fichas de abordagem que são o primeiro contacto que a educadora tem com as famílias, nesta são fornecidas várias informações sobre a criança; reuniões de pais que são momentos formais, em que há uma reflexão de assuntos que estão relacionados com processo educativo, as reuniões podem ser realizadas em grupo ou individuais; placares em que a educadora expõem o trabalho que é desenvolvido em sala através de registos escritos, fotográficos e também as produções das crianças; conversas informais que acontecem diariamente nos momentos de acolhimento e saídas, em que os pais e educadores (incluindo também a equipa que está presente) possam partilhar sentimentos informações, preocupações, necessidades, conquistas, habilidades; e convívios que são momentos de encontro em que as famílias e a equipa têm oportunidade de estabelecer elos afetivos mais fortes e consistentes.

De acordo com Epstein e Hohmann (2019),

Os educadores e os pais podem partilhar informação e ajudar cada um dos outros a tomar consciência dos sucessos e necessidades da criança. Ao trabalhar em conjunto, os adultos que cuidam de crianças pequenas também lhes servem de modelos positivos (p.93).

Para além de comunicar informalmente com as famílias nos momentos de acolhimento e de saída, a educadora também comunica com as famílias através da aplicação digital Chiddiary. Na aplicação, a educadora B partilha com as famílias alguns

momentos, atividades, conquistas e descobertas realizadas pelo grupo, colocando, no final de cada semana, uma publicação, com imagens e um pequeno texto a ilustrar as mesmas. O uso da aplicação também permite que sejam enviadas mensagens individuais relativas a cada criança, respeitando assim a sua individualidade, ou até mesmo partilhar eventos.

As Silva et al (2016) afirmam que,

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades (p.28).

Em momentos pontuais a educadora envia uma mensagem através do WhatsApp, ou liga para os pais para transmitir alguma informação que seja urgente, por exemplo quando a criança apresentava alguns sinais de doença.

Durante os momentos de estágio pude observar que a educadora promove atividades em que as famílias possam participar, deixando-as sempre à vontade para desenvolverem atividades com o grupo, ou então para passarem uma manhã ou uma tarde na sala participando nos diversos momentos da rotina do grupo.

Após os dois momentos de estágio, pude observar que as famílias, de uma forma geral, respondiam positivamente aos desafios que a educadora B lhes colocava, desde a participação nos diversos momentos de convívio que a equipa de sala planeava e propunha, como também a propostas de se deslocarem à instituição para poderem dinamizar alguma atividade ou até mesmo passarem um bocadinho do seu dia com as crianças e ajudar na rotina do grupo.

3.2. Descrição e Interpretação das intervenções

Neste capítulo são apresentadas e interpretadas as intervenções realizadas no contexto de creche e de jardim de infância, durante os diferentes momentos de estágio, bem como alguns momentos da rotina, como por exemplo o acolhimento. As intervenções realizadas foram estratégias encontradas por mim e pelas educadoras cooperantes, tendo como principal objetivo promover o envolvimento das famílias. Irei apresentar e interpretar as intervenções e as observações realizadas em creche, e de seguida as de jardim de infância.

3.2.1. Intervenções Realizadas em Creche

(...), o trabalho com as famílias pressupõe um diálogo entre profissionais e famílias, no sentido de conhecer e acompanhar melhor cada bebé, cada criança e de, em parceria, poderem encontrar caminhos que permitam responder às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa (Marques et al, 2024, p.82).

É de extrema importância que haja um envolvimento familiar no contexto de creche, uma vez que, se estamos a falar de crianças muito pequeninas, é essencial que haja um diálogo entre famílias e profissionais promovendo continuidade entre estes dois contextos (contexto educativo e familiar). Durante o diálogo é essencial que educador esteja atento a alguma coisa que possa indicar, com o intuito de promover o bem-estar das crianças. Tal como Marques et al (2024) mencionam, “em conjunto, famílias e equipa educativa mobilizam-se para um objetivo comum: o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças” (p.82).

É importante referir que a base para que se proporcione o envolvimento familiar, é a comunicação que promove a proximidade, confiança e clareza na compreensão. Esta comunicação deverá ser realizada com base no respeito por cada criança, e também pelas famílias utilizando uma linguagem acessível e inclusiva, utilizando suportes a que todas as famílias tenham acesso. A comunicação deverá ser bidirecional, ou seja, deverá ser realizada entre creche-famílias, e famílias-creche. Marques et al (2024), enumeram alguns objetivos específicos para a comunicação entre a creche e as famílias, tais como:

conhecer e dar-se a conhecer e, assim, aproximar as famílias e os/as profissionais da instituição; informar ou partilhar informação sobre cada criança em casa e na creche, sobre o quotidiano na creche ou sobre a abordagem pedagógica do/a educador/a; aprender em conjunto promovendo formação sobre determinado assunto de interesse das famílias e da instituição; viver em conjunto um evento social, cultural, desportivo (p.88).

3.2.1.1. Acolhimento – “Bom dia com a família”

Durante o período de estágio foram inúmeras as vezes que presenciei o primeiro momento do dia das crianças, a chegada à creche e o seu acolhimento pelas profissionais. Inicialmente optei por observar a forma como a educadora recebia as crianças, e presenciei momentos de verdadeira ternura, empatia e comunicação. Observei que a educadora conversava com as famílias sobre a forma como tinha corrido a noite da criança, e escutava todas as preocupações, receios e angústias que as famílias iam partilhando com ela, demonstrando que tinha um bom relacionamento com as mesmas, construído ao longo do tempo, uma vez que, como referiu na entrevista “(...) é tão importante o estabelecimento de uma relação de qualidade nos primeiros anos, é de extrema importância (...)” (entrevista à educadora cooperante A, 2023). Marques et al (2024), vem complementar esta ideia quando afirmam que, “conhecer a família de cada criança é essencial para que se possam desenvolver relações de respeito, sensíveis e inclusivas, capazes de responder às necessidades de cada uma e, ao mesmo tempo, mobilizar os recursos que cada elemento da família possui” (p.83).

Assim, e para ultrapassar um sentimento de estranheza ou desconhecimento face às famílias, comecei a participar nesses momentos, inicialmente com a presença da educadora cooperante que me foi apresentando, tendo progressivamente tomado a iniciativa de receber as crianças sozinha. Posso afirmar que foram momentos muito ricos, não só a nível pessoal como pessoal, em que ouvi muitas histórias inspiradoras e de superação, que servem de exemplo para muitas situações do dia-a-dia, como também a nível profissional em que as famílias me reconheceram como um membro da sala em quem confiavam os seus filhos, e me confidenciavam muitas das suas preocupações e

receios. Progressivamente fui contruindo uma relação de confiança com as famílias, em que muitas das vezes conseguia ter a percepção que algo não estava a correr tão bem e ter uma palavra amiga ou de conforto para dar Tal como Marques et al (2024) mencionam,

(...) no diálogo com as famílias, os/as educador/a e a equipa técnica estão atentos/as aos sinais de preocupação que possam indiciar problemas de desenvolvimento bem como situações de risco e /ou perigo no sentido de se poderem mobilizar os recursos adequados para apoiar cada situação (p. 82).

Nota de campo de 22 de novembro de 2022: Inicialmente no acolhimento, senti que as famílias não me davam abertura nem confiança para me entregar as crianças, dado que, perguntavam sempre pela educadora ou pela auxiliar da sala. Com o tempo fui me dando a conhecer de outras formas, como por exemplo, através da partilha das brincadeiras que tinha com as crianças na sala, através de pequenas conversas, e com o tempo os pais começaram a conhecer-me melhor e a entregar-me as crianças.

A educadora referiu ainda na entrevista que devemos “(...) ter um olhar atento sobre aquilo que as famílias nos comunicam (...)” (entrevista à educadora cooperante A, 2023), reforçando que o nosso papel como profissionais passa por termos um olhar atento sobre tudo aquilo que nos rodeia no ambiente educativo, para que desse modo, consigamos perceber, através de um olhar sensível, situações que muitas das vezes não são colocadas verbalmente.

A minha progressiva autonomia no acolhimento e na receção das crianças e famílias foi apreciada pelos pais, que mostraram satisfação por ter tomado a iniciativa de receber as crianças, sem a educadora me acompanhar. Esta situação foi visível na forma como os pais se dirigiam a mim, e perguntavam por mim quando não estava. Considero que este momento contribui para a construção de um ambiente de bem estar para todos, tal como Marques et al (2024), aborda

O respeito, a reciprocidade, a partilha e a solidariedade são valores a preservar nestes momentos de transição. Estes valores são concretizados

na prática através, por exemplo, da criação de espaços físicos e de tempo para o acolhimento, encontro e diálogo com os pais e outros elementos da família, bem como através da estabilidade dos/as profissionais que com eles interagem, o/a educador/a mas também o/a auxiliar de educação, que têm um conhecimento privilegiado da criança. A regularidade destes encontros e diálogos constitui uma fonte de continuidade e benefício na experiência da criança, da família e dos/as profissionais (pp. 51-52).

Estes momentos informais (conversas de início de dia) são muito importantes para as famílias como para as crianças, uma vez que se inicia a transição do contexto familiar para o contexto educativo, em que se partilham informações e preocupações (Marques et al, 2024).

No que respeita a estes momentos diários, considero que poderia ter feito uma proposta às famílias com o intuito de tornar o acolhimento diferente, proporcionando momentos de transição mais suaves e interativos entre a família e o contexto educativo. Poderia ter proposto a algumas famílias, passarem 10 minutos no tempo de acolhimento, em que iriam partilhar com a equipa de sala e com as crianças canções, histórias ou um pequeno jogo. Esta atividade iria ter como objetivo tornar o momento da separação mais suave, uma vez que, muitas crianças, ficam tristes e frustradas quando as famílias as deixam na instituição. Enquanto futura educadora, pondero utilizar esta e outras estratégias para tornar o momento da separação das famílias, mais calma para as crianças.

3.2.1.2. Álbum pessoal de cada criança

Em conversa com a educadora percebi que faltava a presença das famílias na sala, (em forma de registos – fotos, textos...), sendo que, depois dessa conversa, surgiu a primeira intervenção. Inicialmente elaborei um pequeno texto (apêndice A) em que apresentava o meu projeto, solicitando ainda que, durante aquele ano letivo, as famílias levassem fotografias das pessoas que habitavam com a criança, bem como alguns dos momentos passados em famílias ou com amigos, para integrar num álbum pessoal de cada criança, a ser comprado por cada família. Pretendia, com esta proposta, para além de envolver as famílias no quotidiano educativo, fomentar a participação cooperada entre crianças e famílias, bem como tornar estas presentes no espaço da sala e no dia a dia dos

filhos, que sempre que quisessem, acederiam ao álbum, recordando a sua casa, a sua família, amigos e acontecimentos. Foi também previsto que cada criança decoraria o seu álbum, para o tornar mais pessoal e único, possibilitando assim a sua inclusão na atividade.

A educadora salientou que, uma das estratégias que podemos utilizar para envolver as famílias são “(...) os registos gráficos são muito importantes e a partir daí trabalhar com eles” (entrevista à educadora cooperante A, 2023). Como referido anteriormente, por vezes o facto de a criança levar consigo um objeto que lhe seja familiar, pode dar à criança uma perceção de participação dos seus pais, embora eles não estejam presentes fisicamente na sala o que por vezes ajuda a criança quando esta se encontra numa fase em que sente a falta dos pais, ou em processo de adaptação. Sarmento (1992, citado por Cardona et al, 2013), vem complementar esta linha de pensamento quando define que o envolvimento é “todas as formas de os pais participarem nas atividades de educação das crianças- em casa, na comunidade ou na escola” (p.21).

Verifiquei que, numa fase inicial, quando enviei a informação para casa, os pais não tinham compreendido exatamente o que tinha sido solicitado e o intuito do álbum, porque me dei conta de algumas perguntas, no momento de acolhimento. Assim, senti necessidade de abordar os pais, tanto no acolhimento como no momento de regresso das crianças a casa, explicando-lhes o que pretendia fazer com as fotografias. Essa dúvida poderia ter surgido por algum erro na comunicação escrita ou por não terem entendido o propósito da atividade. Mata e Pedro (2021), referem “(...) complementar a esta comunicação escrita existem meios de comunicação oral que, podendo ser mais ou menos formais, desempenham um papel importante na interação entre os profissionais e as famílias” (p. 40). Senti que o facto de ter falado pessoalmente com os pais sobre esta atividade, veio reforçar a relação e esclarecer o propósito do pedido, tornando dessa forma a comunicação mais eficaz.

Um dos intuitos deste álbum era ser completado até ao final do ano letivo, para que mais tarde, tanto as famílias como as crianças, o pudessem consultar e relembrar todos aqueles momentos que estavam ali retratados. Nesta atividade participaram todas as famílias (18 famílias), tendo eu acompanhado a realização de alguns álbuns que foram enviados, completados com fotografias e decorados pelas crianças. A título de exemplo, saliento que as famílias enviaram fotografias de momentos em que as crianças ainda estavam na barriga das suas mães, momentos em que as crianças passavam com os avós, tios, primos, ou seja, com a sua família mais alargada, momentos que passavam com amigos, fotografias de festas de anos, entre muitas outras situações. Ao receber a fotografia a educadora e eu conversávamos individualmente com a criança, perguntando se sabia o que era aquela fotografia, onde iria ser guardada, e quem eram as pessoas que constavam nela. Para decorar o álbum, cada criança fez um desenho livre numa folha A3 utilizando tintas, e esse desenho iria ser colado na capa e contracapa. As crianças escolheram o que queriam colocar na sua decoração, dando diversas opções como por exemplo, adesivos de brilhantes, borboletas, corações, flores, carros, estrelas, entre outros. No final do ano letivo a educadora cooperante fez-me chegar um pequeno texto que todas as famílias construíram onde agradeciam por todo o carinho e dedicação, e pela atividade proposta.

Texto de agradecimentos feitos pelos pais: Queria Inês, antes demais agradecer-te por todo o carinho e dedicação que demonstraste durante o teu estágio, os nossos pequenotes ainda falam de ti e sentem muito a tua falta. Depois um obrigado enorme pela proposta para a realização do álbum, foi sem dúvida uma atividade que nos deu muito prazer e motivação, e podes ter a certeza que irá ser guardado com muito amor e carinho. Para finalizar para além das diversas fotografias que colocámos no álbum de momentos em famílias, com amigos, entre outros momentos felizes, decidimos que deveríamos colocar uma fotografia tua neste álbum porque sem dúvida que proporcionaste muitos bons momentos aos nossos maiores bens. Muitos beijinhos nossos e dos teus meninos que têm muitas saudades tuas!

3.2.1.3. Uma Visita Especial – A Irmã de L.

No dia 30 de novembro de 2022, a irmã mais velha da L. (com 20 anos de idade) passou a manhã na sala, participando nos diversos momentos da rotina. A sua participação foi proposta de forma espontânea, naquele dia de manhã, pela própria, tendo a equipa prontamente mostrado a sua disponibilidade, para a receber. Também as crianças se mostraram muito entusiasmadas e contentes, ainda que, no início, algumas crianças tenham estranhado por ser um elemento externo à sala, mas rapidamente a acolheram nas suas brincadeiras. Para que esta proposta surgisse foi realizado um caminho com a irmã da L., com base no respeito, compreensão e sobretudo, tempo e confiança, para este elemento familiar se sentisse confortável e predisposto para estar presente na sala. Marques et al (2024), abordam este assunto quando declaram que

O trabalho com famílias e com a comunidade na creche é uma área da ação educativa que, pela sua complexidade, não se dá de forma natural nem imediata. Esta requer tempo e a compreensão, por parte dos/as profissionais, de alguns fatores que podem constranger uma parceria aberta e fluída (p.85).

Nota de campo dia 30 de novembro de 2022: Durante a manhã observei que a L. estava muito feliz por ter a sua irmã na sala, mas ao mesmo tempo demonstrava ciúmes porque ela estava a brincar com outras as crianças. Por essa razão a L. provocou alguns conflitos para tentar ter uma atenção privilegiada. A irmã da L. apercebeu-se da situação e conversou connosco para arranjar uma solução, sugerindo ler uma história.

Durante a manhã a L. queria que a sua irmã lhe desse atenção só a ela, e por esse motivo provocou alguns conflitos, nomeadamente a disputa de brinquedos que outras crianças tinham. Ao aperceber-se da situação, a irmã da L. conversou com a equipa da sala sobre o sucedido, e tentou arranjar uma solução para que o grupo ficasse calmo, tornando a manhã num momento agradável, acolhedor, para que todas as crianças desfrutassem da sua presença, tendo sugerido a leitura de uma história. A irmã da L. escolheu uma das histórias que estavam presentes na biblioteca da sala e que as crianças conheciam e ouviam regularmente. Ao manusear o livro e visualizar a história, a irmã da

L. decidiu inventar uma história a partir das imagens que o livro apresentava, tendo as crianças mostrado interesse e ouvido atentamente a história.

Considero que esta visita espontânea foi um momento valioso de envolvimento familiar, evidenciando a importância de abrir o espaço educativo a membros da família alargada. Conforme defendido por Formosinho (2002), a creche deve ser entendida como uma comunidade de aprendizagem partilhada, onde as experiências e contributos de todos os elementos da família são valorizados. Esta interação promoveu o sentimento de continuidade entre casa e escola, reforçando a rede de relações significativas que sustentam o desenvolvimento da criança.

3.2.1.4. Festa de Natal – “Natal com as Famílias”

No dia 16 de dezembro de 2022, decorreu a Festa de Natal na creche. A festa de Natal consistiu num lanche partilhado, em que cada família levava um bolinho para o lanche, e na entrega das prendas pelo “pai natal”. É uma data socialmente significativa e comemorada anualmente, aproveitando as profissionais por criarem mais um momento de convívio e interação entre todas as famílias e crianças da instituição. As famílias foram informadas, numa primeira abordagem, na aplicação utilizada neste contexto educativo (childdiary), e mais perto da data do convívio a educadora, bem como a auxiliar, foram relembrando as famílias verbalmente sobre este convívio, e sobre a importância de estarem presentes. Todas as famílias responderam positivamente ao apelo.

Nota de campo de dia 16 de dezembro de 2022: No início senti-me um bocadinho inibida e envergonhada por estar na presença de todos os pais, e senti-me um pouco perdida, primeiramente decidi sentar-me junto das crianças e brincar um pouco com elas e com as suas famílias. A mãe da A. iniciou uma conversa comigo, o que me deixou menos envergonhada e dessa forma consegui falar um bocadinho com todas famílias que estavam presentes.

Inicialmente cada sala reuniu as respetivas famílias e crianças, com intuito de preparar o lanche e posteriormente deslocámo-nos para o refeitório da creche onde decorreu o lanche. Depois, aconteceu o momento mais aguardado pelas crianças, a chegada do “pai natal”, para a entrega das prendas. Após a sua chegada o “pai natal” dirigiu-se a uma sala que foi antecipadamente decorada para ser a “casa do pai natal”, as prendas foram compradas pela instituição para serem oferecidas às crianças, a figura do pai natal foi interpretada por um pai que se vestiu a rigor.

Nota de campo de dia 16 de dezembro de 2022: Depois da entrega das prendas vi a felicidade no rosto de cada criança ao desembulharem a prenda com a sua família, senti que deveriam ser realizados mais eventos como este em que as famílias estivessem presentes e envolvidas, dessa forma as crianças ficariam felizes e desfrutavam de mais momentos como este, em família, na creche.

Considero que este evento festivo permitiu criar um momento significativo de partilha entre a comunidade educativa e as famílias, promovendo o sentimento de pertença e fortalecendo os laços afetivos. Como defende Sarmiento (2004), a escola deve ser vista como um espaço de convivialidade e construção conjunta de saberes, onde a cultura familiar é acolhida e valorizada. Epstein (2001) salienta que eventos comemorativos com envolvimento parental promovem o sentimento de coresponsabilidade educativa, fomentando uma participação mais ativa na vida escolar. O ambiente festivo e inclusivo também contribuiu para o bem-estar emocional das crianças.

Durante o lanche pude observar que havia uma interação entre as famílias, as educadoras e auxiliares presentes, em que partilhavam momentos engraçados e felizes que viveram em família, como também algumas das suas angústias, tornando este momento num momento muito rico de partilha de saberes e de conhecimentos. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a participação das famílias em eventos escolares não só enriquece o ambiente pedagógico, como também respeita o princípio da educação partilhada, essencial numa perspetiva socio construtivista. No futuro, enquanto educadora, eventos semelhantes poderão integrar expressões culturais das diversas famílias do grupo, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão. A Festa de Natal

foi uma oportunidade para fortalecer os laços entre a escola e as famílias, promovendo um ambiente de colaboração e partilha. Segundo Marques et (2024),

Os encontros de convívio ou fruição cultural como as festas, arraiais, as vivências de celebrações comunitárias, na creche ou na comunidade, oferecem possibilidade de vivenciar em conjunto momentos significativos para a comunidade educativa e construir memórias coletivas. Para que todos possam participar é necessário que os/as educadores/as e a restante equipa esteja particularmente atentos/s às condições de envolvimento das famílias provenientes de outros países, culturas ou noutras circunstâncias específicas (p.89).

Durante a organização da Festa de Natal, é fundamental envolver as famílias em todas as etapas, desde a preparação até à realização do evento. Esta colaboração pode incluir a confeção de adereços, a preparação de apresentações e a partilha de tradições natalícias. Este tipo de envolvimento reforça o sentimento de pertença e valoriza a cultura familiar no contexto educativo. Além disso, a realização de eventos como a Festa de Natal proporciona momentos significativos de interação entre crianças, pais e educadores, promovendo o desenvolvimento sócio emocional das crianças e fortalecendo a comunidade escolar. É importante refletir sobre a diversidade cultural das famílias e incorporar diferentes tradições e práticas nas celebrações, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade.

3.2.1.5. Regresso a Casa

O regresso a casa foi sempre um dos momentos mais felizes das crianças, sempre que viam os seus pais à porta da sala ficavam muito contentes. Nestes momentos as conversas entre os profissionais e as famílias incidiam sobre o decorrer do dia da criança, partilhava-se alguma situação engraçada que tivesse ocorrido, entre outros aspetos. Foi durante um desses momentos que me surpreendi agradavelmente: a mãe da D. agradeceu-me por proporcionar bons momentos às crianças, e também pelos cuidados que tinha com aquelas crianças. Estes momentos não acontecem apenas entre a equipa da sala e as famílias, também presenciei momentos em que havia uma troca de preocupações, dúvidas, receios e conselhos entre famílias. Tal como Marques et al (2024), referem

“quando há espaço e tempo para o encontro entre famílias, estes momentos de início e final do dia podem ser de construção de relações e de pertença progressiva” (p.88).

Nota de campo de 7 de dezembro de 2022: Este dia ficou especialmente marcado na minha memória, hoje a D. disse à mãe com um brilho nos olhos que tinha brincado comigo na casinha. De imediato a mãe perguntou se tinha gostado da brincadeira, ao qual obtive um grande sim. Antes de voltarem para a sua casa, a mãe da D. agradeceu-me por proporcionar bons momentos às crianças e que ficava muito feliz de saber que a sua pequena D. era muito feliz na sala.

É importante que tanto as educadoras como as auxiliares que estão em sala proporcionem bons momentos às crianças, dado que, elas quando chegam a casa contam aos seus pais o que aconteceu durante o dia. Dessa forma os pais vão se sentir mais confiantes, e consequentemente vão demonstrar mais interesse em participar nos eventos organizados pela instituição, e por sua vez poderão sugerir novas atividades em que possam participar. Considero que estes momentos informais, são momentos muito ricos de partilha que servem para fortalecer a relação que existe entre as famílias e a equipa de sala e contribuir para estreitar relações de confiança e empatia.

No sentido de partilhar com as famílias o dia a dia das crianças, poderia ter proposto uma atividade diferente, para estes momentos, como por exemplo, criar um documento que seria intitulado “O diário do meu dia”. O diário seria um diário visual em papel, em que as crianças, eventualmente com o apoio das famílias, com mais disponibilidade ao final do dia, desenhavam ou colavam imagens que representavam o que tinham feito durante dia. O diário seria exposto na entrada da sala para que todas as famílias o pudessem ver, promovendo mais um momento de conversa e de partilha, quer ao final do dia, quer em outras situações. Esta atividade tinha como objetivo envolver as famílias no quotidiano dos seus filhos na creche, divulgando o que ia sendo realizado com e pelas crianças. Tal como Marques et al (2024), mencionam

A elaboração de jornais, blogues, boletins periódicos podem ser modalidades de comunicação que dão conta da vida na creche e que permitem que as famílias vejam como se concretizam as ideias do projeto

pedagógico e o modo como as crianças participam nas atividades e nos diversos momentos do seu dia (p.90).

Em suma, é importante que o educador crie uma parceria e uma relação com as famílias com base no respeito, admiração e diálogo, para que todos envolvidos beneficiem de uma relação de bem-estar e harmonia. Como Marques et al (2024), referem

Cabe aos/as educadores/as promover o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos nesta relação de parceria em que todos contribuem e beneficiam. Este envolvimento é, contudo, um processo que se desenvolve a ritmos diferentes à medida que se vão estabelecendo relações de confiança e de troca de saberes, preocupações, objetivos e modos de fazer. Quando as famílias se sentem acolhidas pela comunidade educativa ganham confiança e gosto em participar (p.85).

3.2.2. Intervenções Realizadas em Jardim de Infância

No sentido de promover o envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância, foi realizado um questionário intitulado “Vamos à escola!”, com o intuito de as famílias procederem ao seu preenchimento, para que pudesse perceber quais eram as suas disponibilidades para se deslocarem à instituição no período da manhã ou da tarde, bem como a atividade que pretendiam realizar com grupo. No início do questionário está visível um pequeno texto em que me apresento, e qual é finalidade do mesmo (apêndice B).

Só obtive quatro respostas ao questionário, sendo que as respostas de uma família não foram possíveis de concretizar, dado que o período de aulas já tinha terminado. As restantes três respostas/propostas foram realizadas com atividades que essas famílias dinamizaram, que irei apresentar de seguida. Durante este período senti-me desiludida, pela fraca participação nos questionários e consequentemente pela pouca adesão das famílias à minha proposta, mas em conversa com a educadora cooperante esta referiu que o “facto de irmos mudar de instituição, poderá ser um fator para a falta de adesão dos pais” (educadora cooperante B), uma vez que, os pais estavam tristes e descontentes. Apesar deste poder ser um dos motivos eventualmente centrais, considero que pode haver

outros motivos, nomeadamente, a minha relação com as famílias não estar ainda estabelecida e consolidada, ou por a educadora cooperante não ter o hábito de enviar pedidos via digital para os pais, nomeadamente no que respeita ao envolvimento em sala. Neste sentido, deveria ter agido com mais calma, tempo, tentando observar e conhecer os hábitos das famílias e da equipa, quanto aos desafios utilizados para o envolvimento familiar. Não conhecendo ainda suficientemente o meio e as famílias, poderia ter aproveitado para um contacto mais personalizado, “cara a cara”, colocando, por exemplo, uma folha à entrada da sala, apresentando a minha proposta, e ao lado estar uma folha em que os pais pudessem escrever a informação que solicitei no questionário. Aproveitaria os momentos do acolhimento e do regresso a casa para comunicar com cada família e propor verbalmente “desafiando” as famílias a estarem presentes na rotina da sala. Tal como Mata e Pedro (2021), referem

(...) Certamente que, existindo uma boa comunicação, os pais ficam com uma visão mais clara dos objetivos educacionais e da sua relação com as práticas desenvolvidas. Conseguem assim ter consciência do que se está a aprender e fazer não só uma melhor monitorização dos progressos dos seus filhos, como também atuar de forma mais consistente com as abordagens desenvolvidas nos contextos educativos (...) (p.47).

No fim de cada atividade foi pedido que enviassem um pequeno texto em que expressassem o que sentiram durante a atividade e o que na sua opinião tinha corrido menos bem. Os momentos de interação entre as famílias que responderam ao questionário, e o grupo acorreram durante o mês de maio.

Tal como a educadora B mencionou, “(...) considero que a família é um elemento fundamental na nossa ação, e que tem de haver entre nós e família uma relação próxima para que possamos ir ao encontro daquilo que são quer as expectativas da família quer as necessidades das crianças (...) (entrevista à educadora B 2023).” Assim sendo, para a realização destas intervenções, os meus objetivos eram: envolver as famílias no dia a dia do grupo, conhecerem o meu projeto de investigação, relacionarem-se no contexto educativo, promover o bem-estar e o entusiasmo das crianças, reforçar a comunicação entre a equipa e as famílias, incentivar a interação entre as crianças e as famílias no contexto educativo, promover o envolvimento das famílias e estabelecer uma relação de maior proximidade com as mesmas.

Durante o período de estágio em jardim de infância, observei que a educadora cooperante tinha uma boa relação com as famílias, tal como tinha referido no capítulo anterior. Uma relação que foi sendo construída aos poucos com base no diálogo, confiança, transparência, sinceridade e entreajuda. Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) mencionam

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família) (Silva et al, 2016, p.28).

Com o decorrer do tempo a educadora cooperante foi partilhando as estratégias que utilizou para estabelecer uma relação com cada família. Uma das estratégias foram as reuniões de pais, que, como citou, são “(...) contactos formais, que são as reuniões, que se forem as reuniões gerais é muito mais formal é dirigido para o grupo de pais” (entrevista à educadora cooperante B, 2023). Para além das reuniões de pais, a educadora realiza também reuniões individuais, em que são as famílias que a solicitam, sendo que, nessas reuniões fala-se individualmente de cada criança partilhando aspetos relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem. Outras das estratégias que utiliza são os “(...) convívios ou alguma festa que aconteça e que convidamos os pais a estarem presentes, ou eventualmente momentos em que os pais se predispõem a vir por exemplo, à sala fazer uma atividade com os meninos, ou que nós possamos ir visitar o trabalho deles (...)” (entrevista à educadora cooperante B, 2023).

A diversidade dos meios de comunicação e das estratégias de envolvimento utilizadas pela educadora permitiram que estivesse estabelecida uma boa relação com as famílias, que no meu caso, dado que estava a chegar ao contexto, não se verificava e pode explicar a pouca adesão à minha proposta, como inicialmente referi. Apesar disso, acolhi as propostas das famílias que se propuseram participar e que apresento em seguida.

3.2.2.1. Treino de Futebol

Esta intervenção decorreu no primeiro momento de estágio em jardim de infância em que o pai de uma criança, de acordo com a sua proposta escrita no questionário, dinamizou um pequeno treino de futebol, no dia 2 de maio de 2023, entre as 15h e as 16h. Nesta atividade estiveram presentes vinte e cinco crianças.

Inicialmente o pai começou por explicar à equipa qual era atividade que iria realizar, bem como alguns dos exercícios propostos às crianças. O diálogo que teve com a equipa, demonstrou que esta família apresentava uma relação com as profissionais muito consolidada e bem contruída, tendo por base o respeito mútuo, tal como Silva et al (2016) mencionam “um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas (...) e permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa” (p.19).

Deste modo, o grupo começou por realizar um pequeno aquecimento, em que deram três voltas a correr no campo de futebol da instituição. Seguidamente foram feitas duas filas, em que cada par de crianças tinha de correr para a baliza e tentar marcar um golo, esta parte do treino foi realizado várias vezes para que todas as crianças tivessem a oportunidade de marcar pelo menos um golo.



Figura 1-Momento do aquecimento e de situação de jogo

Após este pequeno jogo formou-se uma fila única em que cada criança teria de percorrer um pequeno trajeto até à baliza, e quando estivesse perto, teria de chutar a bola novamente para a baliza. Seguidamente realizou-se um pequeno jogo de futebol, em que

foram feitas duas equipas de forma aleatória. É de salientar que durante esta atividade as necessidades e os interesses do grupo foram sempre respeitados, ou seja, nenhuma criança foi forçada a participar nesta atividade. Para finalizar, o grupo realizou alguns exercícios de retorno à calma para que ficassem mais calmos e tranquilos. Durante esta atividade observei que todas as crianças estavam felizes, umas expressavam o através de palavras, outras através do olhar e até mesmo através de pequenos gestos e expressões.



Figura 2- Momento de jogo

Nota de campo do dia 2 de maio de 2023: Olhei para o D. e vi que os seus olhos transbordavam alegria, pelo simples facto do seu pai ter ido à escola e ter feito um pequeno treino de futebol. Aproximei-me do D. e perguntei-lhe se ele tinha gostado de o seu pai ter ido à escola para desenvolver aquela atividade, à qual recebi um enorme sim. Ao ver que esta simples ida do pai do D. à escola lhe proporcionou uma tarde de alegria, fiquei extremamente feliz por observar que aquele pequeno momento em que o pai esteve presente proporcionou àquela criança um momento de alegria.

Não posso deixar de considerar o quão é importante proporcionarmos este tipo de momentos às crianças, desta forma estamos a ouvir e a incluí-las nestas simples atividades, uma vez que, ao incluirmos as crianças durante todo este processo, estamos a dar-lhes voz, e a possibilidade de se sentirem escutadas, o que pode facilitar todo o processo de aprendizagem da criança e ajudar no estabelecimento de uma relação de proximidade entre a escola e a família.

No final da atividade pedi ao pai do D. para escrever um pequeno texto em que expressasse o que tinha sentido, e o que, na sua opinião, não tenha corrido assim tão bem.

Texto de opinião pai do D.: Durante a realização senti-me confortável, uma vez que, sou treinador de futebol. A partir de uma certa altura senti alguma dificuldade em manter a atenção do grupo para o que tinha pensado executar, mas após fazer essa observação, decidi mudar os planos que tinha feito anteriormente.

Considero que esta intervenção correu bem, as crianças aderiram com muita facilidade à atividade que foi realizada, uma vez que se tratava de uma atividade que lhes despertava muito interesse, e também por ter conseguido estabelecer uma relação com esta família. Tal como a educadora B referiu, é nos “(...) contatos informais, que também são muito importantes nesta relação com a família porque é neste contato informal que nós nos vamos aproximando das famílias (...)” (entrevista à educadora B 2023). Na minha opinião havia alguns aspetos a melhorar, no que diz respeito à organização do grupo, ou seja, ter havido uma conversa prévia com todas as crianças e não apenas com a equipa, em que fosse explicado o que se iria realizar, bem como estabelecer regras em conjunto com o grupo. Esta conversa inicial não aconteceu, visto que o pai chegou atrasado à instituição e como um tinha compromisso depois da realização da atividade ao qual não poderia chegar atrasado, preferiu apenas explicar à equipa rapidamente o que pretendia. No decorrer da atividade tanto eu como a equipa participámos no treino de futebol, tendo realizado todos os exercícios e ajudado na organização de alguns momentos, quando o pai solicitava a nossa ajuda.

Ao longo da atividade foram tiradas fotografias de todos os momentos desta atividade, essas fotografias foram publicadas na aplicação Childdiary, para conhecimento

das famílias, com um pequeno texto a explicar o que tinha sido realizado. Considero que para além da partilha na aplicação, poderia ter exposto as fotografias acompanhadas de um texto, nas paredes da sala, para que todas as famílias e as crianças as pudessem visualizar quando o desejassem. É muito importante dar feedback às famílias e valorizar o seu envolvimento.

3.2.2.2. Vamos ouvir uma história?

No dia 9 de maio de 2023 a mãe do nosso S. apareceu na instituição de surpresa para nos proporcionar uma manhã diferente. Ao ver a mãe, o S. ficou eufórico e muito feliz, visto que era um momento que queria há algum tempo.

Nota de campo de 9 de maio de 2023: O S. ao ver a sua mãe entrar na escola com livros na mão para contar uma história aos seus amigos, ficou extremamente feliz e orgulhoso. Nos seus olhos era visível a felicidade que estava a sentir naquele momento, não conseguindo contê-la e demonstrando-a com palavras junto de mim.

S.: Inês é a minha mãe?!

I.: Sim, a Inês já sabia que ela vinha cá hoje para contar uma história. Estás feliz por ter cá tua mãe?

S.: Sim!

Respondeu com um sorriso enorme e contagiante

I.: Se quiseres podes sentar-te ao lado da tua mãe para a ajudares a contar a história.

Após este momento não consegui ficar indiferente à sua felicidade, ficando contagiada com a sua alegria. Para o S. este momento em que a sua mãe foi à sala contar a história, fez com que andasse contente e bem disposto o resto do dia.

A mãe do S. levou para a sala três livros de histórias infantis, para que as crianças pudessem escolher qual a história que queriam ouvir. Das três histórias o grupo escolheu “O Feiticeiro de Oz”. Ao contar a história, a mãe do S. fez-lo de uma forma calma e perceptível, para que todas as crianças percebessem as palavras que ela estava a ler. Usou um tom de voz audível, fazendo com que todas ficassem atentas à história. Com o decorrer do tempo, fui observando que algumas crianças começaram a dispersar, não demonstrando mais interesse pelo que estava a ser lido. Esta atitude das crianças deveu-se ao facto de a história ser extensa e da mãe do S. ter mostrado poucas imagens no decorrer do conto. Ao aperceber-se desta situação a mãe do S. fez uma pequena paragem para recapitular, com a ajuda das crianças, o que se tinha passado na história até aquele momento. As crianças participaram no reconto e esta atitude da mãe do S. fez com que o grupo voltasse a concentrar-se na história, ficando muito curiosos para saber como acabava.



Figura 3- Hora do conto

Esta atividade fez com que conseguisse estabelecer uma relação mais próxima com esta família, dado que percebi, que não seria fácil de outra forma. Numa primeira conversa com esta mãe, senti que não iria facilmente estabelecer uma relação com ela, ou seja, como a mãe não me conhecia, não se sentia à vontade para manter um diálogo comigo.

Mas após esta intervenção, verifiquei que a mesma contribuiu para uma maior proximidade, já que, mais tarde, a mãe me procurou para falar comigo sobre assuntos

relacionados com o seu filho, como por exemplo, sobre as atividades que tinha feito naquele dia, sobre algumas dúvidas e preocupações.

Considero que este tipo de momentos nos proporciona uma aproximação mais fácil e dinâmica às famílias, que de outra forma não seria igual.

Tal como a educadora B referiu há

outros momentos que depois também facilita a aproximação às famílias, são os convívios ou alguma festa que aconteça e que convidamos os pais a estarem presentes, ou eventualmente momentos em que os pais se predispõem a vir por exemplo, à sala fazer uma atividade com os meninos, (...) (entrevista à educadora B, 2023).

Mata e Pedro (2021), reforçam esta ideia quando afirmam que

O processo de construção de uma parceria não é imediato, envolvendo esforço continuado, tempo e aquisição de competências necessárias. A parceria assume-se, assim, mais como um percurso do que um ponto de chegada, sendo importante não desistir face a realidades mais complexas nem perante as primeiras dificuldades, e ir estabelecendo objetivos intermédios que visem a aproximação e participação gradual das famílias (p.26).

Considero que esta intervenção correu bem, tendo alguns aspetos que, no futuro, poderão ser melhorados. Um dos aspetos que considerei não tão bem conseguidos, foi o facto de mãe ter levado livros em que as páginas continham muito texto e poucas imagens, o que fez com que o grupo comesse a dispersar a sua atenção. Após refletir, considero que a mãe poderia ter solicitado a minha ajuda ou a da equipa, para a escolha dos livros que iria levar, uma vez que, esta mãe respondeu ao questionário e que previamente sabia o que iria fazer naquele momento. No entanto, também poderia ter sido mais proativa e, tanto eu como a equipa poderíamos ter antecipado esta situação, e ter tomado a iniciativa de oferecer ajuda, antecipadamente, para a escolha do livro, já que sabíamos que poderia ser previsível que a mãe tivesse dificuldade na seleção dos livros mais adequados para crianças destas idades.

Para que o grupo não comesse a dispersar a sua atenção, a mãe poderia ter feito a leitura da história de uma forma mais resumida, e ter mostrado todas as imagens que o

livro continha. Um dos aspetos que considerei positivos foi o facto de ter lido a história com um tom de voz audível e cativante para as crianças, e também a forma como conseguiu captar novamente a atenção do grupo. No final da atividade a mãe escreveu um texto onde exprimiu as suas dificuldades e sentimentos.

Texto de opinião da mãe do S.: Ao início senti-me um bocadinho nervosa, mas quando comecei a falar com as crianças e lhes disse o que estava lá a fazer esse nervosismo passou. Durante a história considero que poderia ter mostrado mais imagens, pois as crianças poderiam não ter dispersado tanto a sua atenção. A história que contei foi um bocadinho extensa, o que também facilitou que as crianças se sentissem cansadas ao fim de um tempo. De um modo geral considero que correi bem, e para uma próxima irei mostrar mais imagens e trazer uma história que não seja muito extensa.

Um dos aspetos que achei interessante foi o facto de a mãe ter referido que se sentia nervosa, apesar de ser um sentimento normal, visto que era a primeira vez que estava perante um grupo de crianças e a equipa. Ao conversar com a mãe partilhei com ela este mesmo sentimento, uma vez que, quando tive a oportunidade de passar um dia no lugar da educadora da sala, também me senti nervosa, porque nunca tinha estado nesse papel.

Nota de campo de 9 de maio de 2023:

Mãe do S.: Inês senti-me tão nervosa, e perdida durante a leitura da história.

Inês: Então mãe? Eu notei o seu nervosismo, mas passado algum tempo senti que perdeu esse nervosismo.

Mãe do S.: Sabe foi a primeira vez que tive à frente de um grupo de 25 crianças, e o facto de ter pessoas na sala que fazem este tipo de coisas há algum não ajudou para que ficasse mais calma.

Inês: Passei por uma situação parecida quando assumi o lugar da educadora, apesar de conhecer as rotinas do grupo, e de ter o apoio da equipa, senti-me nervosa por não estar à altura da situação e com medo de errar. Mas depois esses sentimentos passaram.

3.1.3.3. Piquenique do Dia da Família

Para celebrar o Dia da Família realizou-se um piquenique no parque de merendas no Moinho da Maré das Mourisca. Esta atividade contou com a presença de todas as famílias, em que cada uma delas levou consigo comida para se realizar um lanche partilhado, formando-se desta forma um grande convívio entre todos. Durante este convívio tive a oportunidade de conhecer e falar com as famílias que ainda não tinha tido a oportunidade de estabelecer um diálogo mais direto, em que partilharam comigo algumas das suas angústias, medos e dúvidas, bem como as expectativas que tinham relativamente ao percurso dos seus filhos. Tal como a educadora B referiu,

“(…) as famílias são o primeiro fator educativo da criança, é da família que ela vem. Para nós ouvir as famílias, o saber quais são as expectativas que elas têm, o conseguir tranquilizá-las nas dinâmicas e no decurso da frequência da criança, é fundamental para nós também consigamos chegar aquela criança e também chegar aquela família (…)” (Entrevista à Educadora B, 2023).

Para além destas conversas, tive também a oportunidade de apresentar o meu projeto de investigação em que convidei as famílias que, até ao momento, não tinham respondido ao questionário que inicialmente lhes tinha sido enviado. Durante essa tarde a mãe de uma criança deslocou-se até mim e conversou comigo sobre a atividade que queria desenvolver.

Nota de campo de 15 de maio de 2023:

Mãe da J.: Inês! As atividades são consigo?

I.: Sim! Diga.

Mãe da J.: Eu meti lá três atividades, porque não sabia ao certo qual é que o grupo ia demonstrar interesse.

I.: Sim, pode apresentar as três atividades ao grupo, e seguir para aquela que o grupo demonstrar mais interesse.

Mãe da J.: Eu coloquei aquela hora, mas pode ser outra qualquer.

I.: Eu fiz o questionário para perceber qual é a vossa disponibilidade. Pode ser no horário que colocou.

Mãe da J.: Muito obrigada Inês!

I.: Obrigada eu pela sua disponibilidade!

Considero que esta situação foi importante, porque ao conversar com esta mãe, senti que estava nervosa e ansiosa por não saber ao certo a atividade a realizar, e de certa forma, senti também que a consegui tranquilizar. Tal como Silva et al (2016) referem,

O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias (p.28).

Após a conversa com a mãe da J. propus a todas famílias que juntamente com o/a seu/sua filho/a, fossem recolher um elemento da natureza, para posteriormente fazerem o decalque do mesmo. As famílias aderiram todas à minha proposta, realizando a atividade com muito interesse e satisfação.

Nota de campo de dia 15 de maio de 2023: Depois de fazer proposta às famílias observei que todas se estavam a sentir entusiasmadas e interessadas em participar naquela simples atividade. Durante a sua realização pude sentir de perto a felicidade e o entusiasmo das crianças, por estarem a realizar uma atividade com a sua família. Não pude deixar de pensar na importância de as famílias participarem em atividades como esta com os seus filhos, uma vez que, vai proporcionar tanto para as crianças como para as famílias, um clima de bem-estar e de confiança no trabalho que é desenvolvido com elas.

Apesar da intervenção realizada neste dia não estar planeada, correu muito bem, todas as famílias se mostraram interessadas e entusiasmadas ao realizá-la. Considero que neste dia consegui abordar todas as famílias, mesmo aquelas que não tinha tido a oportunidade de contactar anteriormente, mantendo uma conversa para que ambos conseguíssemos estabelecer uma relação de reciprocidade, dado que

A grande colaboração que nós queremos da família eles também querem de nós, que é esta reciprocidade de nós podermos passar como é que a criança está aqui, como é que está a evoluir, que capacidades e competências é que está a alcançar e vice-versa, os pais também poderem transmitir a nós as conquistas da criança (Entrevista à Educadora B, 2023).

Outro ponto positivo que não poderia deixar de destacar, foi o facto de, neste dia, conseguir ultrapassar um dos meus maiores medos e receios, que era o de não conseguir abordar as famílias, sem que a educadora cooperante estivesse presente. No início foi um pouco difícil, pois não sabia ao certo como havia de iniciar o diálogo, após conversar com a educadora cooperante, percebi que poderia perguntar se estavam a gostar do piquenique para conseguir conversar com as famílias, e seguidamente apresentar o meu projeto de investigação e fazer sugestões e apelos para que as famílias nos fossem visitar à sala. Bronfenbrenner (1979) aborda a relevância do envolvimento da família na educação, dado que esta interação influencia diretamente o desenvolvimento das crianças. Já

Fantuzzo, Tighe e Childs (2000), mencionam que os momentos de convívio entre educadores e famílias fortalecem a confiança mútua e criam um ambiente mais favorável ao desenvolvimento das crianças. Dessa forma, a realização de encontros informais como este poderá ser uma estratégia para promover a participação e o envolvimento dos pais na vida escolar.



Figura 4- Atividade realizada no piquenique

3.1.3.4. Vem dançar connosco!

No dia 22 de maio de 2023 tivemos a presença da mãe da J. que propôs realizar diversas atividades com as crianças durante a tarde. Inicialmente propôs ao grupo que fizessem a coreografia da música “Estátua” da cantora Xuxa, primeiro a mãe da J. e a J. demonstraram ao grupo como era coreografia e de seguida todos em conjunto tentaram fazê-la. A pedido das crianças, repetiram a coreografia da música mais que uma vez, dado que o grupo demonstrou um grande interesse.

Nota de campo de dia 22 de maio de 2023: Durante a coreografia observei os olhares atentos e impacientes das crianças para irem dançar, dado que a dança é uma atividade que o grupo demonstra muito interesse e entusiasmo. Mas o que mais me despertou à atenção foi a timidez da J., quando ela e a sua mãe demonstraram a coreografia ao grupo, a J. não o fez. No início pensei que a sua timidez poderia advir pelo facto de a sua mãe estar presente na sala, mas com o passar do tempo percebi que não era esse o motivo, a J. estava tímida porque não gostava de ser o centro das atenções. Mas com o passar do tempo a J. perdeu a timidez, e juntou-se ao grupo em que todos dançaram a mesma música algumas vezes.



Figura 5- Momento da dança

De seguida as crianças foram lanche, e após o lanche a mãe da J. propôs que realizássemos alguns jogos no espaço exterior. Os jogos foram escolhidos pela J. no dia anterior, e todas as crianças jogaram ao Rei Manda, ao Macaquinho do Chinês e ao Telefone Avariado. O último jogo teve de ser realizado dentro da sala, uma vez que, as condições climatéricas não estavam favoráveis para o realizar no exterior. Durante os jogos foi notório o envolvimento de todas crianças, uma vez que, pediam para repetir o jogo mais que uma vez.





Figura 6- Momento dos jogos

Considero uma atitude muito interessante da mãe da J., dado que era a primeira vez que estava à frente de um grupo de 25 crianças. A mãe da J. ouviu atentamente os seus desejos, e tentou ao máximo que elas se sentissem bem com os jogos que estava a propor, perguntando sempre ao grupo, após a explicação do jogo, quem queria participar. Tal como Silva et al (2016) refere, o educador incentiva a participação das crianças na forma como estabelece uma relação com elas,

Este contexto, possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais (p.28).

Um facto que achei muito interessante, foi a proposta da mãe em utilizar o espaço exterior para a realização dos jogos, uma vez que, o espaço exterior apresenta muitas potencialidades para a aprendizagem das crianças. Assim como Silva et al (2016) referem, “se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (p.28).

Texto de opinião da mãe da J.: Durante a dinamização da coreografia não senti muitas dificuldades, já na dinamização dos jogos senti algumas dificuldades nomeadamente no Jogo do Rei Manda e do Telefone Avariado. Senti que nestes jogos havia crianças que não percebiam bem o que era pedido, isto pode dever-se ao facto de haver crianças mais novas que outras, o que é perfeitamente normal. Mas no geral acho que as atividades que propus correram bem, e que todas as crianças gostaram. Numa próxima vez pensaria melhor nos jogos que iria fazer com as crianças, tendo em conta as idades delas, para que não houvesse este tipo de confusão.

De uma forma geral, as atividades que a mãe da J. realizou correram bem. Concordo com a opinião da mãe, quando referiu que nos jogos sentiu algumas dificuldades, dado que, havia crianças que não perceberam o que tinham de fazer. Na minha opinião, numa próxima vez, a mãe poderia realizar os mesmos jogos, mas de forma diferente, uma vez que o grupo era heterogéneo e teria de pensar e adaptar os jogos para as faixas etárias presentes. Considero que a participação desta mãe fortaleceu o vínculo entre a J. e o ambiente escolar, tal como Mapp & Henderson (2002) referem, os pais quando participam de uma forma ativa nas experiências escolares dos seus filhos, eles demonstram-se mais motivadas nas atividades que são desenvolvidas.

CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início deste capítulo marca o fim de um caminho percorrido, caminho esse que conduz à concretização de um sonho e também a uma grande vitória. No realizar de um sonho que perdura desde criança, e que ao fim de algum tempo esse sonho se cumpriu. Há uma frase que retrata os sonhos que temos em criança, que diz assim, “todas as pessoas grandes foram um dia crianças - mas poucas se lembram disso” (Saint-Exupéry).

A presente investigação teve como propósito compreender e promover o envolvimento das famílias nos contextos de creche e jardim de infância, partindo da questão de Investigação-Ação: “Como promover o envolvimento das famílias na creche e no jardim de infância?”. A escolha do tema surgiu ao reconhecer a importância que a família tem no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como na percepção de que o seu envolvimento nos contextos educativos nem sempre é efetivamente promovido de forma intencional e consistente.

Este relatório foi baseado numa abordagem qualitativa, recorrendo à metodologia da investigação-ação, permitindo articular a teoria com a prática através da observação, reflexão, intervenção e avaliação contínua. A investigação decorreu em dois contextos distintos, o que possibilitou uma análise reflexiva das práticas e estratégias utilizadas pelas educadoras cooperantes, bem como uma reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades do trabalho colaborativo com as famílias e do seu envolvimento na construção do currículo.

Os procedimentos de recolha de informação utilizadas – nomeadamente entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes, questionários às famílias, observação participante, análise documental, registo fotográfico e notas de campo – proporcionaram uma leitura aprofundada sobre a realidade vivida nos contextos educativos e sobre as diferentes formas de envolvimento familiar. A análise dos dados revelou que a comunicação, a escuta ativa, a empatia e a criação de oportunidades concretas de participação, são elementos fundamentais para o fortalecimento da relação entre as famílias e os profissionais de educação.

Durante a intervenção, foram implementadas estratégias que tiveram como objetivo reforçar a presença e envolvimento das famílias, como por exemplo, a criação

de álbuns pessoais das crianças, o convite à dinamização de atividades, o incentivo à participação das famílias durante momentos da rotina e a partilha de informações.

Em resposta à questão de investigação, conclui-se que o envolvimento das famílias pode ser promovido através de práticas intencionais, planeadas, sensíveis e ajustadas à diversidade de cada contexto educativo, e também à diversidade de cada família. O processo de construção de uma parceria educativa exige que sejam criados espaços de diálogo e de escuta mútua, a valorização dos saberes familiares, a flexibilidade nas propostas e uma atitude ética por parte dos profissionais, assente no respeito e na cooperação. Exige também tempo, consistência e intencionalidade do/a educador/a para criar e manter uma relação de confiança e empatia. Assim, mais do que pontual ou decorativa, a participação das famílias deve ser reconhecida como estruturante do processo educativo.

No decurso do trabalho investigativo, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente não conseguir manter uma conversa com as famílias, por timidez e falta de experiência, situação que foi sendo ultrapassada com o tempo, após a minha apresentação e o reforço de contactos informais, no início e no final do dia, partilhando brincadeiras que tinha com as crianças, ou algum momento engraçado vivido, o que permitiu ir construindo relações próximas e fluentes. Outra dificuldade foi sentida no contexto de jardim de infância, quando a maioria dos pais não aderiu à minha proposta, e consequentemente, obtive menos resposta ao questionário, do que o pretendido. No entanto, as participações realizadas pelas famílias revelaram-se momentos de verdadeiro envolvimento e convívio entre todos.

A nível metodológico, a utilização da investigação-ação revelou-se desafiante. Esta metodologia permitiu-me compreender que a investigação em educação não se resume à produção de conhecimento, mas é também um processo transformador da prática e do próprio investigador, que exige que sejamos reflexivos e críticos sobre as situações da nossa investigação.

Com este estudo e a elaboração do relatório, foi possível concluir que o envolvimento das famílias exige uma postura profissional centrada na escuta, na empatia e na corresponsabilidade. Os contextos educativos devem tornar-se espaços abertos, inclusivos e participativos, onde todas as vozes são valorizadas e onde as crianças se sintam seguras pela continuidade entre o ambiente familiar e o institucional. Os resultados

obtidos demonstram que o uso de práticas colaborativas se traduz numa maior coesão entre os adultos responsáveis pela educação das crianças e numa melhoria significativa da qualidade das experiências vividas no contexto educativo. Em termos de implicações práticas, este trabalho reforça a importância da formação na área do trabalho com as famílias.

Em suma, esta investigação evidenciou que o envolvimento das famílias não é apenas desejável, mas necessário para a construção de uma educação de infância de qualidade. A criação de pontes entre a casa e a escola, através de práticas significativas, contribui para o desenvolvimento harmonioso da criança, fortalece a ação pedagógica e enriquece todos os intervenientes no processo educativo. Esta experiência contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, e reforçou a minha convicção de que o sentido da educação se encontra nas relações que se constroem com base na confiança, no respeito e na colaboração, e que o profissional é responsável por dinamizar estes processos relacionais.

Um dos aspetos que não podemos descuidar, é desligar o lado profissional do lado pessoal, ou seja, é importante sermos genuínas e nunca descuidar o lado afetivo. Há uma frase de Saint-Exupéry que refere “se alguém ama uma flor da qual só existe um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isto basta para fazê-lo feliz quando a contempla”. O que significa que, quando fazemos o que gostamos e o que nos deixa feliz, não há motivos para não o fazermos com todo o nosso coração e dedicação.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi - Referenciado. Várzea da Rainha Impressores, S. A.
- Asis Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou Partilhada?. Revista de Psicologia, 2, 103-113.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora.
- Borrás, L. (2002). Manual de Educação Infantil. Mariana Editores.
- Cardona, M. J., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2013). Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância.
- Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. Psicologia Educação e Cultura, XIII(2), pp. 455-479.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, 17, 21-32.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). O Currículo Pré-Escolar HighScope. Fundação. Calouste Gulbenkian.
- Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Esteves, S. (2005). A Afectividade e a Relação Pedagógica- Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos!. Cadernos da Educação 73,11-12.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto Editora.

- Formosinho, J. Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). A avaliação na educação de infância: Uma prática participada. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A construção da profissionalidade em contexto de mudança. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). Estudos sobre a mobilidade docente. Ministério da Educação.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Persepectivas Multidisciplinares. *Interacções*, 9(27), pp. 1-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a Criança. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). Educação de bebés em infantários. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação. Instituto de Inovação Educacional.
- Jackson, S., & Goldschmied, E. (2008). Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Porto Editora.
- Jesus, M. D. C. L. (2011). Escola-família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro. Default journal.
- Malaguzzi, L. (1993). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Laertes.
- Mapp, K. L., & Henderson, A. T. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Mata, L. Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em Contexto de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Magalhães, G. (2007). Modelo de colaboração, Jardim-de-infância/Família. Instituto Piaget.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, R. (1999). A Escola e os Pais como Colaborar?. Texto Editora.
- Mata, P. & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento Das Famílias – Construção De Parcerias Em Contextos De Educação De Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação
- Mónico, L. Alferes, V. Castro, P. & Parreira, P. (2017). A Observação Participante metodologia de investigação qualitativa. CIAIQ, 3.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A construção da profissionalidade em contexto de mudança. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2015). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto editora.
- Oliveira, Z. R. A. (2002). A parceria com a família na educação da criança. ZRA Oliveira. Educação infantil: fundamentos e métodos (p.175-180). Cortez.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), 27, 99-108.
- Piaget, J. (1951). Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton.
- Ponte, J. (2012). Investigar a nossa prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Post, J. Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2).
- Sarmento, M. J. (2004). Educação e diversidade cultural. In M. J. Sarmento & T. Tomás (Eds.), *Educação e interculturalidade – Questões curriculares e pedagógicas* (pp. 17-32). Edições Afrontamento.
- Silva. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação.
- Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 9(27), pp.283-304.
- Sousa, M. M., & Sarmento, T. (2010). Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zenhas, A. (2010). Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

Legislação:

- Decreto Lei N°542/79
- Decreto Lei N°147/97
- Decreto Lei N°241/2001
- Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar

Outros documentos:

- Projeto Pedagógico de Sala 2022/2023 – Instituição A
- Projeto Pedagógico da Sala 2023/2024 – Instituição A
- Projeto Curricular de Grupo 2022/2023
- Projeto Curricular de Grupo 2023/2024
- Projeto Educativo da Instituição A 2020/2023
- Projeto Educativo da Instituição B 2020/2023
- Carta Ética APEI
- Manual de Processos-Chave

Apêndices

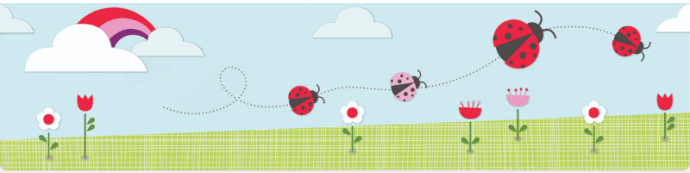
Apêndice A- texto de apresentação às famílias de creche

Olá Famílias!

Sou a Inês, e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O meu projeto de investigação é sobre o trabalho com as famílias, e venho por este meio pedir a vossa colaboração para a realização do mesmo. Para tal gostaria que ao longo deste ano fossem trazendo fotografias à vossa escolha, como por exemplo uma fotografia dos elementos que habitam com a criança, do/s animal/ais de estimação, dos avós paternos e maternos, entre outras. Ou momentos vivenciados com amigos.

Essas fotografias irão constituir o álbum pessoal de cada criança, em que elas o possam consultar sempre que o desejarem.

Apêndice B- Questionário aplicado às famílias de jardim de infância



Vamos à escola!

Olá! Sou a Inês, estudante do mestrado em educação pré-escolar, e estou a desenvolver o meu trabalho de projeto sobre o trabalho com as famílias. Gostaria que procedessem ao preenchimento deste questionário, com o intuito de perceber qual a vossa disponibilidade, bem como qual a atividade que gostariam de realizar com o grupo. As vossas intervenções, se possível, agradecia que fossem durante o mês de maio, preferencialmente entre segunda e quarta-feira. Uma vez que, nesses dias estou presente na escola. Fico aguardar as vossas resposta até dia 30 de abril. Agradeço desde já a vossa colaboração!

inesgaudencio2@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Apêndice C- Guião das entrevistas às educadoras cooperantes

Questão problema: “Como promover o envolvimento das famílias na Creche/Jardim de Infância?”

Esta entrevista está organizada em quatro blocos, sendo eles a legitimação, formação académica e percurso profissional, relação com as famílias e por fim dificuldades/ constrangimentos sentidos ou que poderá sentir no envolvimento das famílias. A entrevista será realizada as duas educadoras cooperantes nos dois contextos onde realizei estágio, em contexto de creche e de jardim de infância.

Com esta entrevista pretendo ficar a conhecer o percurso profissional bem como o percurso académico das duas educadoras, e também perceber quais as perspetivas que tem sobre a relação com as famílias e sobre o envolvimento familiar. Para além destes dois objetivos

Blocos	Objetivos	Possíveis Questões
1. Legitimação	→ Informar a educadora dos objetivos da entrevista, pedir autorização para realizar a gravação. Garantir o anonimato.	→ Autoriza a gravação da entrevista e a utilização da informação para o meu relatório de projeto?
2. Formação Académica e Percursos Profissional	→ Conhecer o percurso académico, bem como o percurso profissional até aos dias de hoje.	→ Qual foi o curso que tirou? → Em que instituição realizou o curso? → Para além disso, tirou mais algum/s curso/s? → Qual/Quais formação/formações acha importante referir ao longo do seu percurso profissional? Porquê?

3. Relação com as famílias	→ Conhecer a perspectiva da educadora sobre a relação com as famílias. → Conhecer a perspectiva da educadora sobre o envolvimento das famílias no contexto educativo. → Conhecer as estratégias que utilizou para promover o envolvimento das famílias.	→ Qual a importância que atribui à relação com as famílias? → Qual é a sua perspectiva sobre o envolvimento familiar? → Qual a importância atribui ao envolvimento das famílias no contexto de creche/jardim de infância? → Qual/quais a/s estratégia/s que utiliza para promover o envolvimento das famílias? → Qual é o papel do educador no envolvimento familiar?
4. Dificuldades/ constrangimentos sentidos ou que poderá sentir no envolvimento das famílias	→ Conhecer quais foram as dificuldades que educadora sentiu ao promover o envolvimento das famílias, e quais poderá vir a sentir no futuro.	→ Quais foram as dificuldades que sente no trabalho com as famílias? → Quais as dificuldades que poderá vir a sentir no futuro?

Apêndice D- Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche

Entrevista à Educadora cooperante da Instituição A (contexto de Creche)

Data: 21/11/2023

Duração: 30 min.

Local: presencial

Desde já queria agradecer a tua disponibilidade e colaboração, queria também pedir autorização para gravar a entrevista. O anonimato é garantido, e esta entrevista será usada exclusivamente para fins académicos. Vou dar início a entrevista, qual é que foi o curso que tiraste?

Educadora: Eu sou licenciada em Educação de Infância, pela ESSE de Jean Piaget em Almada (2000/2004), na altura em que a licenciatura ainda era de 4 anos.

Ao longo do teu percurso profissional já tiveste alguma formação no domínio da relação e trabalho com as famílias?

Educadora: Não me recordo de nenhuma em específico, mas tenho feito várias formações, tal como é exigido e também porque tenho este gosto de querer saber mais e aprender. E acredito que nós aprendemos em cooperação e são nestas trocas de informações, e nestes contextos cooperativos que nós conseguimos validar e evoluir. E acredito que é muito importante a nossa formação. Portanto tenho realizado várias ações de formação e sobre as famílias também, não me recordo nenhum nome em específico, mas tenho realizado as da APEI, participo nos Sábados Pedagógicos do Movimento da Escola Moderna. Agora estou-me a lembrar este ano no congresso do MEM, em Évora, houve especificamente sobre a envolvimento das famílias na creche, uma comunicação muito boa de educadora Marta Parracho. A Marta faz um trabalho muito bom em creche, e fala muito sobre o envolvimento e a participação, como incentivar e como trazer as famílias para dentro do nosso contexto. Lembro-me em específico dessa que foi muito proveitosa.

Qual é a importância que atribuis ao envolvimento das famílias no contexto de creche?

Educadora: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. E isto foi uma das premissas e uma das coisas que eu disse agora na reunião de pais, aliás foi por aí que nós começámos. Eu retiro daqui que toda a comunidade, todo o meio é uma mais-valia e deve estar presente naquilo que é a educação dos 0-3 anos, e na educação dos 0 para a frente. Mas numa fase em que é tão importante a relação e é tão importante o estabelecimento de uma relação de qualidade como nos primeiros anos, é de extrema importância a participação das famílias, o envolvimento das famílias

no cotidiano da creche, eu acredito que em todos os ciclos, mas ainda mais na creche. Portanto, assumo a participação e o envolvimento das famílias com algo natural, que é só assim que deverá ser.

Relativamente às estratégias, qual ou quais é que usas para promover o envolvimento das famílias?

Educadora: Sempre tendo em atenção esta questão do envolvimento, a questão da relação que para mim é tão importante. Que estratégias, perceber quais são as intencionalidades, e isto foi uma das coisas que eu também questionei os pais e pedi para eles refletirem e até levaram para casa para colocarem de forma gráfica aquilo que era para as intencionalidades, quais eram as expectativas deles para os filhos. Portanto é pegar nessas expectativas da família, é ter um olhar atento sobre aquilo que as famílias nos comunicam, sobre aquilo que elas nos trazem. A comunicar não é só verbal, às vezes quando eles entram na sala, quando eles olham para algo que está exposto na sala, estar junto deles, explicitar-lhes qual é a importância, qual é a intencionalidade que está por de trás daquilo, perceber aquilo que eles gostam, aquilo que eles gostavam de fazer aqui connosco. Eu acho que a melhor estratégia que podemos ter, é termos um olhar atento sobre as nossas crianças, sobre as expectativas das nossas famílias e atuarmos de acordo com aquilo que são os interesses, e individualidade de cada um. Essas expectativas podemos aferir nos momentos de entrada e saída, na comunicação que estabelecemos com as famílias, nos podemos estabelecer isso nos jogos, nos livros que eles nos trazem, nas fotografias que são tão importantes. Muitas vezes peço aos pais para nos contarem onde vão, o que é que fizeram, com quem é que foram, os registos gráficos são muito importantes e a partir daí trabalhar com eles. É fazer as famílias sentirem-se que fazem parte do processo, é essa a essência, é permitir e é fazer com que elas sintam que fazem parte do quotidiano da creche. Eu digo isto às nossas famílias, não preciso vir fazer uma atividade estruturada com os nossos meninos, é preciso estar. Nós sabemos que hoje em dia as famílias têm vidas muito ocupadas, que vivem muito sozinhas, muito isoladas, mas nós temos que criar comunidades de partilha porque a parentalidade não pode ser vivida isolada. Aquilo que são as dificuldades são as dificuldades de todos, e quando nós partilhamos as nossas dificuldades e percebemos que o outro também as sente, e quando nos sentimos abraçados e ouvidos, é mais fácil conseguir ultrapassar esses obstáculos. Portanto, eu não entendo que seja apenas a participação, eu entendo que seja o promover o envolvimento e que eles se sintam que fazem parte do processo.

Relativamente ao papel do educador, qual é que é o nosso papel no envolvimento das famílias?

Educadora: É um olhar atento, um olhar desperto, é perceber quais são os interesses daquela família, e puxar esses interesses para nós. E perceber quais são as intencionalidades e as

necessidades de cada família. Nós como participantes também podemos propor algumas atividades e puxar as famílias para nós em algumas ocasiões. Eu quero que acima de tudo, eles se sintam envolvidos e que eles fazem parte do processo.

Já que falámos aqui no papel do educador, porque não falar do papel das famílias no envolvimento. Como disseste o educador deve ter um olhar atento, nós temos o nosso papel para tornar o envolvimento das famílias muito mais ativo, e proporcionar bons momentos. No teu entender qual é que será o papel das famílias, para além do estar o que é que eles poderão fazer tanto aqui na creche como em casa.

Educadora: Por exemplo para estimular a questão da relação com as famílias, e a questão da linguagem pedir as fotografias daqueles que são os elementos, pedir a participação em ocasiões específicas, em decorações. Fazer uma escuta ativa, perceber aquilo que eles gostam e aquilo que eles têm interesse, e puxar esses interesses para dentro da sala.

Passando agora para o último bloco da entrevista, quais é que foram as principais dificuldades que tens experienciado ao longo do teu percurso profissional?

Educadora: Noto muito na sala de 1 ano. Eu noto muito que os meninos que veem da sala de berçário, em que na sala do berçário os pais não entravam muito na sala. Como tem aquela cancela à porta, acabava por ser um obstáculo para a entrada na sala. Então eu tenho tido algumas dificuldades com os pais que veem do berçário, porque os pais que veem do berçário estavam a deixar os meninos à porta. Nestes dois meses em que já estou com eles, incentivo e mostro o porquê e o que é importante em que eles estejam connosco, em que eles olhem de uma forma atento para aquilo que os seus filhos fazem aqui dentro. Tive de batalhar muito para que aquela cancela, se abrisse e que eles entrassem dentro da sala. E parecia-me que eles tinham algum receio de entrar, e deixavam os meninos à porta e as auxiliares iam buscá-los. Quando foi na reunião de pais eu falei nisso, e eles disseram que tinham os sapatos e que os meninos andam no chão, mas se é isso a vossa dificuldade não há problema. Nós vamos arranjar uns sapatos de plástico, e pô-los à porta da sala para que vocês mais facilmente entrem dentro da sala.

Vou dar como terminada a entrevista, mais uma vez muito obrigada pela tua disponibilidade.

Apêndice E- Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche

Entrevista à Educadora cooperante da Instituição B (contexto de Jardim de Infância)

Data: 29/11/2023

Duração: 30 min.

Local: presencial

Desde já queria agradecer a tua disponibilidade e colaboração, queria também pedir autorização para gravar a entrevista. O anonimato é garantido, e esta entrevista será usada exclusivamente para fins académicos. Vou dar início a entrevista, qual é que foi o curso que tiraste?

Educadora: Tirei a Licenciatura em Educação de Infância, na ESSE de Setúbal, mais ou menos há 25 anos.

Ao longo do teu percurso profissional já tiveste alguma formação no domínio da relação e trabalho com as famílias?

Educadora: Sim, não foi recentemente, mas fiz uma formação nessa área.

Qual é a importância que atribuis ao envolvimento das famílias no contexto de jardim de infância?

Educadora: O envolvimento das famílias é sempre fundamental, seja em jardim de infância ou noutra valência. Eu

considero que a família é um elemento fundamental na nossa ação, e que tem de haver entre nós e família uma relação próxima para que possamos ir ao encontro daquilo que são quer as expectativas da família quer as necessidades das crianças.

Porque as famílias são o primeiro fator educativo da criança, é da família que ela vem. Para nós ouvir as famílias, o saber quais são as expectativas que elas têm, o conseguir tranquilizá-las nas dinâmicas e no decurso da frequência da criança, é fundamental para nós também consigamos chegar aquela criança e também chegar aquela família.

Quais é que são as estratégias que utilizas para promover o envolvimento das famílias?

Educadora: Há várias estratégias,

a primeira de todas é sempre a primeira conversa que nós temos com a família.

Nesta instituição a primeira conversa chamamos ficha de abordagem,

antes da ficha de abordagem ainda há um outro contato mas esse é com a diretora, ou seja, é no momento da inscrição da criança.

A partir do momento em que a criança se inscreve, depois é marcada a primeira reunião com a educadora que vai receber a criança.

Nesse temos um documento, que é chamada de ficha de abordagem, que nos vai servir de base para nós conhecermos um bocadinho a criança e a família. É nessa ficha que ficamos a saber o nome da criança, quem são os pais, ficamos com os contatos, percebemos como é que foi o percurso da criança até ao momento em que vai iniciar, e conhecermos hábitos e rotinas da criança no contexto familiar que nos passam ajudar quando a criança inicia esta frequência. Nomeadamente hábitos de alimentação, de sono, alguma situação seja importante os pais nos transmitirem, como por exemplo as restrições alimentares caso existem. A partir deste primeiro contato temos sempre todos os dias os

contatos informais, que também são muito importantes nesta relação com a família porque é neste contato informal que nós vamos, se aproximando das famílias.

Neste contatos informais, na minha opinião, nós devemos ser o mais sinceros possíveis com as famílias. Ou seja, se a criança teve bem, teve bem, se a criança não teve bem, não teve bem. E passar

esta informação aos pais acaba por ir transmitir segurança os pais, eles acabam por perceber que nós vamos estando atentos à criança, vamos conhecendo ao longo do tempo a criança, e quando fazemos estes contatos informais os pais vão revendo os filhos naquilo que nós vamos falando.

Estes contatos informais são aqueles contatos que nos dão oportunidade àquelas famílias que são mais difíceis de chegar, irmos por este caminho que por vezes é um bocadinho mais fácil. Depois temos os

contatos formais, que são as reuniões, que se forem as reuniões gerias é muito mais formal é dirigido para o grupo de pais. E temos os

contatos individuais, reuniões que os pais possam pedir ou que nós possamos pedir aos pais, para falar individualmente de cada criança.

Outros momentos que depois também facilita a aproximação às famílias, são os convívios ou alguma festa que aconteça e que convidamos os pais a estarem presentes, ou eventualmente momentos em que os pais se predispõem a vir por exemplo, à sala fazer uma atividade com os meninos, ou que nós possamos ir visitar os trabalho deles,

este tipo de contatos numa fase em que a relação com a família já está mais fundamentada e que depois vão acontecendo naturalmente ao longo do ano. Também uma ferramenta que nos ajuda no contato com as famílias e de podermos mostrar um pouco melhor que tipo de trabalho que nós fazemos com o grupo, que é a plataforma (ChildDiary). E a plataforma também nos ajuda muito em estabelecer uma comunicação mais rápida com as famílias.

Ao longo da resposta que foste dando à pergunta anterior, relativamente ao papel do educador. Já que nós temos um papel importante no envolvimento das famílias, na tua perspetiva qual é o papel das famílias?

Educadora:

Será sempre um papel da colaboração connosco.

Uma situação ideal será sempre a família colaborante connosco, e nós reciprocamente com a família. Numa forma honesta, concreta e transparente.

Há situações em que às vezes são um bocadinho mais “melindrosas”, que é a situação das doenças, são se calhar as situações mais difíceis de gerir com a família. Porque às vezes nós sabemos ou conseguimos perceber que criança não está muito bem, e os pais por vezes não muito sinceros nesse aspeto e nós acabamos por perceber que há ali uma certa camuflagem. Enquanto equipa já refletimos isso e percebemos que por vezes é muito complicado para os pais faltarem ao trabalho, e há alturas do ano que as crianças estão recorrentemente doentes, e os pais não podem estar sempre a faltar ao trabalho. Aquilo que às vezes eu prefiro é que os pais sejam sinceros, e que nos digam que a criança não esteve bem.

A grande colaboração que nós queremos da família eles também querem de nós, que é esta reciprocidade de nós podermos passar como é que a criança está aqui, como é que está a evoluir, que capacidades e competências é que está a alcançar e vice-versa, os pais também poderem transmitir a nós as conquistas da criança.

Vou passar à próxima questão que é, quais é que foram as principais dificuldades que já experienciaste no teu percurso profissional até aos dias de hoje, no trabalho com as famílias?

Educadora:

A experiência da pandemia foi um bocadinho difícil, porque este contato foi completamente “cortado”.

Esta foi uma altura em que tornou o trabalho com as famílias tornou muito mais difícil, todas

as restrições que haviam nessa altura limitou-nos muito a entrada das famílias, logo à partida é uma barreira, e a comunicação diária com a família foi mais difícil.

Depois é um pouco o que eu já tinha à bocado, que é

sentir pouca transparência por parte da família,

mas que também nos cabe tentar envolver um pouco mais aquela família se achamos que está menos próxima.

Podemos tentar arranjar estratégias de cativar mais aquela família, embora haja sempre muitos tipos de famílias. Há

aquelas famílias que são muito dadas e que falam muito connosco, temos aquelas famílias que de vez enquanto vão perguntado no dia a dia, há aquelas famílias que gostam daqueles momentos mais formais e que pedem aqueles momentos individuais com mais disponibilidade para podermos falar um bocadinho sobre a criança, e depois há aquelas que não são muito participativas, que não se envolvem muito e que por vezes acabamos por não chegar tão bem a essas famílias.

Outra situação difícil pela qual são situações pontuais, que são por exemplo quando a morte de algum membro da família da criança. É uma situação que acaba por ter um certo peso na forma como a criança está, e como é que abordamos este tema com a criança. Depois há situações pontuais, em que a família não concorda com alguma situação tento explicar aos pais o porque de na instituição ser assim e o porque de fazermos de terminada forma.

Passando à última pergunta, o que é pensa encontrar de constrangimentos e de dificuldade no envolvimento das famílias e como é que pensas que as pode ultrapassar?

Educadora: Eu já trabalho há alguns anos, e já vivenciei muitas coisas em termos deste relacionamento com as famílias. Já

tive grupo em que as famílias se envolveram com muita facilidade, já tive grupos em que quase não havia envolvimento das famílias e nós temos de ir respeitando.

Uma das coisas que eu gostava que não voltasse a acontecer era a questão da pandemia, mas seria talvez das situações que eu não gostaria de voltar a ter de passar por isso.

Mas se eventualmente

voltar a acontecer essa situação, é tentar vivenciá-la com mais leveza porque a pandemia quando apareceu nós ficámos todos em pânico.

Se voltar brevemente ou daqui a uns anos a haver uma situação destas, ainda vamos ter esta presente. De resto é sempre uma incógnita, não sabemos o que vai acontecer mais para a frente. Há uma questão que tenho refletido muito,

é sobre a questão de as crianças terem o livre acesso às tecnologias e o que é que isso vai refletir em termos daquilo que será a criança daqui a uns anos.

Até porque há estudos que dizem que está a ser bastante prejudicial para o desenvolvimento das crianças, por outro lado o avanço da tecnologia e este acesso à tecnologia é uma situação que nos facilita outras coisas.

Uma coisa que sinto neste momento é que cada

vez é mais difícil nós motivarmos o grupo, ou seja, são grupos que precisam sempre de mais, rapidamente perdem a concentração, rapidamente precisam de outra coisa, são voláteis nesta questão da concentração.

Mas também a concentração vai aumentado conforme eles vão crescendo. Ou seja, acaba por haver um certo constrangimento, embora se perceba que há uma dificuldade nesta questão da concentração com os grupos, ela também faz parte do desenvolvimento. Aquilo que eu sinto é que cada vez é mais difícil de nós cativarmos a atenção da criança, para coisas mais fixas, algo que requer que eles tenham de estar mais concentrados.

Vou dar como terminada a entrevista, mais uma vez muito obrigada pela tua disponibilidade.

Apêndice F- Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategoria	Respostas	
		Educadora A	Educadora B
Formação Acadêmica e Profissional	Formações no domínio do trabalho com as famílias	“Portanto tenho realizado várias ações de formação e sobre as famílias também, não me recordo nenhum nome em específico.”	“Sim, não foi recentemente, mas fiz uma formação nessa área.”
	Tipos de formação	“(…) tenho realizado as da APEI, participo nos Sábados Pedagógicos do Movimento da Escola Moderna.” “(…) em Évora, houve especificamente sobre a envolvimento das famílias na creche, uma comunicação muito boa de educadora Marta Parracho.”	
	Conteúdo da formação	“(…) fala muito sobre o envolvimento e a participação, como incentivar e como trazer as famílias para dentro do nosso contexto. Lembro-me em específico dessa que foi muito proveitosa (…).”	
Relação com as famílias	A comunidade como agente na educação das crianças	“Eu retiro daqui que toda a comunidade, todo o meio é uma mais-valia e deve estar presente naquilo que é a educação dos 0-3 anos (…).”	
	Relação com as famílias	“Mas numa fase em que é tão importante a relação e é tão importante o estabelecimento de uma relação de qualidade como nos primeiros anos, é de extrema importância (…).” “Portanto, assumo a participação e o envolvimento das famílias com algo natural (…).” “(…) é ter um olhar atento sobre aquilo que as famílias nos comunicam (…).” “A comunicação não é só verbal, às vezes quando eles entram na sala, quando eles olham para algo que está exposto na sala, estar junto deles, explicitar-lhes qual é a importância, qual é a intencionalidade que está por de trás daquilo, perceber aquilo que eles gostam, aquilo que eles gostavam de fazer aqui connosco (…).” (colocar na intervenção do acolhimento) “Essas expectativas podemos aferir nos momentos de entrada e saída (…).” “(…) na comunicação que estabelecemos com as famílias (…).”	“O envolvimento das famílias é sempre fundamental (…).” “(…) considero que a família é um elemento fundamental na nossa ação, e que tem de haver entre nós e família uma relação próxima para que possamos ir ao encontro daquilo que são quer as expectativas da família quer as necessidades das crianças (…).” “(…) as famílias são o primeiro fator educativo da criança, é da família que ela vem. Para nós ouvir as famílias, o saber quais são as expectativas que elas têm, o conseguir tranquilizá-las nas dinâmicas e no decurso da frequência da criança, é fundamental para nós também consigamos chegar aquela criança e também chegar aquela família (…).” “Será sempre um papel da colaboração connosco (…).”

			“Uma situação ideal será sempre a família colaborante connosco, e nós reciprocamente com a família. Numa forma honesta, concreta e transparente (...).” “A grande colaboração que nós queremos da família eles também querem de nós, que é esta reciprocidade de nós podermos passar como é que a criança está aqui, como é que está a evoluir, que capacidades e competências é que está a alcançar e vice-versa, os pais também poderem transmitir a nós as conquistas da criança.”
	Estratégias para envolver os pais	“(…) os pais e pedi para eles refletirem e até levaram para casa para colocarem de forma gráfica aquilo que era para as intencionalidades, quais eram as expectativas deles para os filhos (...).” “Eu acho que a melhor estratégia que podemos ter, é termos um olhar atento sobre as nossas crianças (...).” “(…) atuarmos de acordo com aquilo que são os interesses, e individualidade de cada um.” “(…) nós podemos estabelecer isso nos jogos, nos livros que eles nos trazem, nas fotografias que são tão importantes (...).” “Muitas vezes peço aos pais para nos contarem onde vão, o que é que fizeram, com quem é que foram (...).” “(…) os registos gráficos são muito importantes e a partir daí trabalhar com eles.” “(…) nós temos que criar comunidades de partilha porque a parentalidade não pode ser vivida isolada (...).”	“(…) primeira de todas é sempre a primeira conversa que nós temos com a família (...).” “(…) antes da ficha de abordagem ainda há um outro contato mas esse é com a diretora, ou seja, é no momento da inscrição da criança.” “A partir do momento em que a criança se inscreve, depois é marcada a primeira reunião com a educadora que vai receber a criança (...).” “(…) contatos informais, que também são muito importantes nesta relação com a família porque é neste contato informal que nós vamos, se aproximando das famílias (...).” “(…) esta informação aos pais acaba por ir transmitir segurança os pais, eles acabam por perceber que nós vamos estando atentos à criança, vamos conhecendo ao longo do tempo a criança, e quando fazemos estes contatos informais os pais vão revendo os filhos naquilo que nós vamos falando (...).” “(…) contatos formais, que são as reuniões, que se forem as reuniões gerias é muito mais

			formal é dirigido para o grupo de pais.” “(…) contatos individuais, reuniões que os pais possam pedir ou que nós possamos pedir aos pais, para falar individualmente de cada criança (…).” “(…) convívios ou alguma festa que aconteça e que convidamos os pais a estarem presentes, ou eventualmente momentos em que os pais se dispõem a vir por exemplo, à sala fazer uma atividade com os meninos, ou que nós possamos ir visitar os trabalhos deles (…).”
Dificuldades/ constrangimentos sentidos ou que poderá sentir no envolvimento das famílias	Obstáculos	“(…) em que na sala do berçário os pais não entravam muito na sala.” “(…) aquela cancela à porta, acabava por ser um obstáculo para a entrada na sala.”	“A experiência da pandemia foi um bocadinho difícil, porque este contato foi completamente “cortado”.” “(…) as restrições que haviam nessa altura limitou-nos muito a entrada das famílias, logo à partida é uma barreira, e a comunicação diária com a família foi mais difícil.” “(…) sentir pouca transparência por parte da família, (…).” “(…) eu gostava que não voltasse a acontecer era a questão da pandemia, mas seria talvez das situações que eu não gostaria de voltar a ter de passar por isso.” “(…) voltar a acontecer essa situação, é tentar vivenciá-la com mais leveza porque a pandemia quando apareceu nós ficamos todos em pânico (…).” “(…) é sobre a questão de as crianças terem o livre acesso às tecnologias e o que é que isso vai refletir em termos daquilo que será a criança daqui a uns anos.” “(…) vez é mais difícil nós motivarmos o grupo, ou seja, são grupos que precisam

			sempre de mais, rapidamente perdem a concentração, rapidamente precisam de outra coisa, são voláteis nesta questão da concentração.” “Aquilo que eu sinto é que cada vez é mais difícil de nós cativarmos a atenção da criança, para coisas mais fixas, algo que requer que eles tenham de estar mais concentrados.”
	Soluções	“(…) disseram que tinham os sapatos e que os meninos andam no chão, mas se é isso a vossa dificuldade não há problema (...)” “Nós vamos arranjar uns sapatos de plástico, e pô-los à porta da sala para que vocês mais facilmente entrem dentro da sala (...)”	“(…) mas que também nos cabe tentar envolver um pouco mais aquela família se achamos que está menos próxima.” “(…) aquelas famílias que são muito dadas e que falam muito connosco, temos aquelas famílias que de vez enquanto vão perguntado no dia a dia, há aquelas famílias que gostam daqueles momentos mais formais e que pedem aqueles momentos individuais com mais disponibilidade para podermos falar um bocadinho sobre a criança, e depois há aquelas que não são muito participativas, que não se envolvem muito e que por vezes acabamos por não chegar tão bem a essas famílias (...)” “(…) tive grupo em que as famílias se envolveram com muita facilidade, já tive grupos em que quase não havia envolvimento das famílias e nós temos de ir respeitando (...)”
	Motivo dos obstáculos	“(…) porque os pais que veem do berçário estavam a deixar os meninos à porta (...)” “(…) incentivo e mostro o porquê e o que é importante em que eles estejam connosco, em que eles olhem de uma forma atento para aquilo que os seus filhos fazem aqui dentro (...)”	