



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O envolvimento familiar em contexto de creche – Perceções acerca desta parceria

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Beatriz Sofia Cardoso Gouveia

O envolvimento familiar em contexto de creche – Perceções acerca desta parceria

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota.

Junho de 2024

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer às educadoras cooperantes que fizeram parte do meu estágio em jardim de infância: à educadora Patrícia, agradeço pelas valiosas dicas, dadas desde início, que me foram muito úteis para pensar e refletir sobre as minhas práticas; à educadora Virgínia pelos seus excelentes conselhos e apoio emocional fundamentais para a superação das minhas maiores fragilidades durante o período de estágio. Agradeço também à educadora cooperante de creche, Diana, pelo seu incentivo constante para que eu melhorasse a cada dia, pelo feedback semanal que foi dado, que foi essencial para a minha evolução neste âmbito, e pela sua disponibilidade. A nível geral, e por último neste tópico, agradeço a toda a equipa educativa, de ambas as instituições, uma vez que sempre se mostraram disponíveis para me esclarecer e pela simpatia e amabilidade com que me receberam. Agradeço também ao Professor Luís Mota pela orientação e apoio recebidos ao longo de todo este processo, que foram cruciais para alcançar este resultado final.

Agradeço a todas as crianças que passaram por mim e me encheram o coração de alegria, me marcaram e me ajudaram no meu desenvolvimento e evolução pessoal e profissional.

Agora, queria agradecer à minha família por todo o apoio que me foi dado, principalmente no que diz respeito à conclusão ao presente relatório e etapa atual. Em particular, não posso deixar de fazer um agradecimento especial à minha mãe por nunca ter desistido de mim e por confiar nas minhas capacidades (mesmo quando eu própria duvidei), por ser um exemplo de uma mulher forte, por ser uma inspiração para mim, e por fim, necessito de lhe agradecer essencialmente por sempre me ter incentivado desde o início da minha trajetória escolar e académica, a lutar pelos meus objetivos (e por vibrar com as minhas conquistas tanto quanto eu!).

Ao meu namorado, Paulo, agradeço profundamente por me ter apoiado sempre nas diversas etapas da minha vida, ao longo destes (mais de) seis anos juntos, pelas suas palavras de incentivo, por me conseguir acalmar e fazer rir tão naturalmente nos momentos mais difíceis, pelo amor que me faz bem todos os dias e pelo seu apoio incondicional quando mais necessito.

Finalmente, quero agradecer a algumas pessoas incríveis que se cruzaram comigo nesta caminhada e foram muito especiais na conclusão deste mestrado: à Filipa, uma das pessoas mais importantes no meu percurso académico, que desde que nos conhecemos acreditou em mim (e me fez acreditar que ia conseguir), incentivou-me e apoiou-me nos momentos mais difíceis e também celebrou comigo os mais felizes; à Diana, que apareceu na minha vida no primeiro ano de mestrado mas marcou-me significativamente no último estando comigo no melhor e no pior, apoiando-me e incentivando-me a melhorar cada vez mais, sendo uma presença crucial mesmo em tão pouco tempo; à Joana, por todos os desabafos, pelas nossas “conversas pedagógicas” e pela amizade mais inesperada de todas (pela qual sou imensamente grata); à Bianca, por estar ao meu lado desde que a licenciatura nos uniu e por ter sido uma parceira inesquecível na minha vida académica; e à minha “madrinha de ASE” e à minha “madrinha de EB” (como costumo dizer), Ana Beatriz e Inês, agradeço imenso por estarem comigo em todos os momentos por me incentivarem e por terem sido incríveis comigo desde o primeiro dia que nos conhecemos.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer às minhas afilhadas, Adriely e Ana, que, mesmo sem saberem, ajudaram-me a ser uma pessoa ainda mais dedicada. Ambas apareceram na minha vida quando eu menos esperava e me mostraram que tenho mais força do que eu imaginava. São duas mulheres e mães pelas quais também me inspiro!

A todos, um enorme obrigada!

O envolvimento familiar em contexto de creche – Perceções acerca desta parceria

Resumo: O presente relatório enquadra-se numa investigação em educação qualitativa no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este documento é constituído por duas partes. A Parte I apresenta a prática pedagógica, constituída por dois capítulos, que abrange uma descrição das intervenções significativas realizadas nos estágios de jardim de infância e de creche, diretamente relacionados com a relação instituição-família. A Parte II foca-se no estudo empírico, composto por três capítulos que apresentam, respetivamente, o enquadramento teórico do estudo, os aspetos metodológicos do mesmo e a apresentação e discussão dos resultados.

O estudo empírico centra-se nas perceções das educadoras de creche quanto ao envolvimento e participação das famílias, e tem como questão de partida: “Qual a importância da relação creche-família na perspetiva das educadoras de infância da creche *Voa Passarinho*?”. Emergiram objetivos específicos como: avaliar o contributo da relação creche-família para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, compreender a importância que as educadoras de infância da creche *Voa Passarinho* atribuem à parceria creche-família, identificar as estratégias que as educadoras de infância utilizam para envolver as famílias e, por fim, conhecer a posição das educadoras de infância sobre a possibilidade de mobilização de outras estratégias para o envolvimento das famílias na creche. Para tal, recorreu-se, como técnica de recolha de dados, ao inquérito por entrevista, através da elaboração de um guião de entrevista, como instrumento de recolha de dados aplicado na instituição. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo. Constatou-se que as entrevistadas percecionam a parceria creche-família do mesmo modo, reconhecendo a sua importância crucial para o bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças.

Palavras-chave: Envolvimento familiar; Perceções; Creche; Família; Parceria.

Family involvement in daycare – Perceptions of this partnership

Abstract: This report is part of an investigation into qualitative education as part of Master's Degree in Pre-School Education at the Coimbra School of Education.

This document is made up of two parts. Part I presents the pedagogical practice, made up of two chapters, which covers a description of the significant interventions carried out in the kindergarten and daycare internships, directly related to the institution-family relationship. Part II focuses on the empirical study, made up of three chapters that present the theoretical framework of the study, the methodological aspects of the study and the presentation and discussion of the results.

The empirical study focuses on the perceptions of daycare educators regarding the involvement and participation of families, and its starting question is: "What is the importance of the daycare-family relationship from the perspective of daycare educators at *Voa Passarinho* daycare?". Specific objectives emerged such as: evaluating the contribution of the daycare-family relationship to children's development and well-being, understanding the importance that the daycare educators at *Voa Passarinho* give to the daycare-family partnership, identifying the strategies that the daycare educators use to involve families and, finally, finding out the position of the daycare educators on the possibility of mobilizing other strategies to involve families in daycare. To this end, we used an interview survey as the data collection technique, by drawing up an interview script as the data collection tool applied in the institution. The data was subjected to content analysis. It was found that the interviewees perceive the daycare-family partnership in the same way, recognizing its crucial importance for the well-being and holistic development of children.

Keywords: Family involvement; Perceptions; Daycare; Family; Partnership.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA	4
CAPÍTULO 1: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	5
1.1. Caracterização do local de estágio e do grupo	6
1.2. Intervenção pedagógica	11
CAPÍTULO 2: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM CRECHE	18
2.1. Caracterização do local de estágio e do grupo	19
2.2. Intervenções pedagógicas	24
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	29
CAPÍTULO 3: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	30
3.1. A família	31
3.2. Relação entre a família e a instituição educativa	34
3.2.1. A relação e o papel do/a educador/a	34
3.2.2. Importância desta parceria colaborativa	35
3.2.3. O envolvimento das famílias em sala de creche	37
CAPÍTULO 4: ASPETOS METODOLÓGICOS	39
CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	123
APÊNDICES	124

Lista de abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Lista de tabelas

TABELA 1 – MAPA CONCEPTUAL.....	47
TABELA 2 – RECORTE DO INDICADOR “IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO”	50
TABELA 3 – RECORTE DO INDICADOR “CRIANÇA”	51
TABELA 4 – RECORTE DO INDICADOR “CONTEXTO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO”	52
TABELA 5 – RECORTE DO INDICADOR “RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA”	53
TABELA 6 – RECORTE DO INDICADOR “CONTACTO PRESENCIAL”	55
TABELA 7 – RECORTE DO INDICADOR “FALTA DE TEMPO”	56
TABELA 8 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “JOGO DAS RIFAS”	58
TABELA 9 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “FICHA DE INSCRIÇÃO (PROPOSTAS)”	60
TABELA 10 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “EXPLORAÇÃO E BRINCAR COM OS FILHOS NO COLÉGIO”	61
TABELA 11 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “CONVITE ÀS FAMÍLIAS”	62
TABELA 12 – RECORTE DO INDICADOR “FESTA DAS LUZES”	63
TABELA 13 – RECORTE DO INDICADOR “DIA DA FAMÍLIA”	64
TABELA 14 – RECORTE DO INDICADOR “FESTA DE FINAL DE ANO”	65
TABELA 15 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “SUGESTÕES PARA ATIVIDADES PAIS X CRIANÇAS”	67
TABELA 16 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “AÇÕES DE FORMAÇÃO”	69
TABELA 17 – RECORTE DO INDICADOR “PLATAFORMA”	71
TABELA 18 – RECORTE DO INDICADOR “ATENDIMENTOS INDIVIDUAIS”	72
TABELA 19 – RECORTE DO INDICADOR “INFORMAÇÕES TROCADAS”	75
TABELA 20 – RECORTE DO INDICADOR “CARTAZES/PLACARDS”	78
TABELA 21 – RECORTE DO INDICADOR “PAREDES DA SALA”	79
TABELA 22 – RECORTE DO INDICADOR “REUNIÕES COM OS PAIS”	82
TABELA 23 – RECORTE DO INDICADOR “CHAMADAS TELEFÔNICAS”	90
TABELA 24 – RECORTE DO INDICADOR “CARTAZES/PLACARDS”	92
TABELA 25 – RECORTE DO INDICADOR “CADERNOS DE COMUNICAÇÃO”	93
TABELA 26 – RECORTE DO INDICADOR “EMAIL”	94
TABELA 27 – RECORTE DO INDICADOR “PANFLETOS INFORMATIVOS”	95
TABELA 28 – RECORTE DO INDICADOR “PORTEFÓLIOS INDIVIDUAIS”	96
TABELA 29 – RECORTE DO INDICADOR “SMS”	98
TABELA 30 – RECORTE DO INDICADOR “SITE”	99
TABELA 31 – RECORTE DO INDICADOR “REDES SOCIAIS”	101
TABELA 32 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS”	103
TABELA 33 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “FEEDBACK DAS FAMÍLIAS”	106
TABELA 34 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS A ADOTAR”	108
TABELA 35 – RECORTE DA CATEGORIA “PERCEÇÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO ESTUDO”	111

Lista de apêndices

APÊNDICE 1 – TEIA.....	125
APÊNDICE 2 – ATIVIDADE 1.....	125
APÊNDICE 3 – ATIVIDADE 2	126
APÊNDICE 4 – ATIVIDADE 3.....	126
APÊNDICE 5 – ATIVIDADE 4.....	127
APÊNDICE 6 – ATIVIDADE 5.....	127
APÊNDICE 7 – ATIVIDADE 6.....	128
APÊNDICE 8 – ATIVIDADE 7.....	128
APÊNDICE 9 – ATIVIDADE 8.....	129
APÊNDICE 10 – ATIVIDADE 8 (CUBO)	129
APÊNDICE 11 – “ATIVIDADES - PLANETA JÚPITER”	130
APÊNDICE 12 – PROPOSTA 1 APÊNDICE 13 – PROPOSTA 2.....	130
APÊNDICE 14 – PROPOSTA 3 APÊNDICE 15 – PROPOSTA 4.....	131
APÊNDICE 16 – PROPOSTA 5 APÊNDICE 17 – PROPOSTA 6.....	131
APÊNDICE 18 – PROPOSTA 7 APÊNDICE 19 – PROPOSTA 8.....	132
APÊNDICE 20 – CONVITE À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	132
APÊNDICE 21 – FOTOGRAFIA 1	133
APÊNDICE 22 – FOTOGRAFIA 2	133
APÊNDICE 23 – PROPOSTA DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS (POTES DA CALMA)	134
APÊNDICE 24 – CRIANÇA EXPLORA UM POTE DA CALMA.....	134
APÊNDICE 25 – CRIANÇA AGITA POTES DA CALMA	135
APÊNDICE 26 – PARTILHA DE POTES DA CALMA.....	135
APÊNDICE 27 – CONSTRUÇÃO DE MUROS/BARREIRAS COM OS POTES DA CALMA	136
APÊNDICE 28 – BRINCADEIRA LIVRE COM OS POTES DA CALMA E OUTROS MATERIAIS DA SALA	136
APÊNDICE 29 – POTES DOS SONS	137
APÊNDICE 30 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	137
APÊNDICE 31 – GUIÃO DE ENTREVISTA (PÁGINA 1).....	138
APÊNDICE 32 – GUIÃO DE ENTREVISTA (PÁGINA 2).....	139
APÊNDICE 33 – GUIÃO DE ENTREVISTA (PÁGINA 3).....	140
APÊNDICE 34 – GUIÃO DE ENTREVISTA (PÁGINA 4).....	141

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final aborda o tema “O envolvimento familiar em contexto de creche – Perceções acerca desta parceria” e é constituído por duas partes.

A primeira parte, denominada “Prática Pedagógica”, abrange uma descrição das intervenções significativas, realizadas nos estágios que estão diretamente relacionadas com a relação instituição-família.

O capítulo 1 apresenta a intervenção pedagógica em jardim de infância. Inicia-se com uma breve caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, envolvidas no estágio em contexto de jardim de infância, que envolve a abordagem de metodologia de trabalho por projeto. Posteriormente, descreve-se pormenorizadamente a intervenção pedagógica relacionada com o envolvimento familiar. Na sala laranja foram realizadas diversas atividades constituintes da intervenção denominada “Planeta Júpiter” que incluíram a construção do planeta, a exploração de imagens reais e outros momentos lúdicos.

No âmbito da creche, o capítulo 2 apresenta duas intervenções pedagógicas realizadas nesse contexto. Este capítulo segue o mesmo alinhamento do anterior, iniciando-se com uma breve caracterização do ambiente educativo e o grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 22 meses de idade, com a abordagem metodológica Reggio Emilia. São descritas as intervenções pedagógicas relacionadas com o envolvimento familiar realizadas durante o período de estágio. As duas intervenções desenvolvidas, denominadas “Potes da Calma” e “Potes dos Sons”, surgiram da observação de algumas necessidades específicas das crianças e envolveram a colaboração das famílias. A primeira intervenção pretende proporcionar às crianças momentos de relaxamento, enquanto que a segunda permitiu que fossem explorados, pelas crianças, sons distintos de forma lúdica e interativa.

A segunda parte, denominada “Estudo Empírico”, inicia-se com o capítulo sobre o enquadramento teórico do estudo, no âmbito do envolvimento da família com a instituição educativa, bem como o papel do/a educador/a de infância no que respeita à criação de uma boa relação entre as famílias e as instituições educativas.

No capítulo 4 abordam-se os aspetos metodológicos que sustentam o estudo empírico, apresentando uma leitura compreensiva da abordagem metodológica realizada. Inicialmente, será apresentada a justificação para a escolha do tema, seguida da questão-problema que norteou a investigação, bem como os objetivos específicos definidos. Posteriormente é apresentada a estratégia de investigação, a técnica e o instrumento de recolha de dados, bem como a técnica de análise de dados.

No capítulo 5 são apresentados e discutidos os dados resultantes das entrevistas realizadas às duas educadoras de infância de creche, com base no mapa conceptual e na matriz de redução de dados construídos a partir da análise de conteúdo.

Nas considerações finais apresentam-se as reflexões em torno dos objetivos do estudo, bem como se equacionam as suas limitações, possibilidades e importância para o desenvolvimento profissional. De igual modo, equacionam-se novas e renovadas propostas de investigação-ação, na sua articulação com o desenvolvimento profissional.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo será apresentada uma breve caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças envolvidas neste estágio em contexto de jardim de infância. Posteriormente, será descrita a intervenção pedagógica relacionada com o envolvimento familiar realizada durante o período de estágio.

1.1. Caracterização do local de estágio e do grupo

O primeiro local de estágio que contribuiu para este estudo situa-se na cidade de Coimbra e é uma instituição integrada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Idealizada para prestar serviços de Creche e Jardim de Infância, esta instituição acolhe crianças dos 3 meses aos 5 anos de idade (ou entrada no primeiro ciclo do ensino básico). Dispõe de berçário e creche (que inclui três salas: 1 – desde os 3 meses até à aquisição da marcha; 2 – da aquisição da marcha aos 24 meses; 3 – dos 24 aos 36 meses) bem como jardim de infância (que inclui três salas com três grupos heterogéneos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos).

A valência de jardim de infância (JI) tem capacidade para acolher até 75 crianças e proporciona atividades pedagógicas que visam impulsionar o desenvolvimento integral das crianças através de práticas adequadas às idades dos grupos. Dispõe da Componente de Apoio à Família (CAF) e oferece a oportunidade de atividades facultativas como Inglês, Música, Yoga e Teatro.

A sua orientação encontra-se plasmada em documentos como o Guião Pedagógico (denominado “Creche e Jardim de Infância”), o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Sala e o Regulamento Interno.

A instituição, apesar de ter sofrido alterações na sua estrutura e algumas remodelações ao longo dos anos, encontra-se em excelente estado de conservação e muito bem equipada, sendo constituída por cinco pisos.

No rés-do-chão, situam-se o vestiário para colaboradores e estagiários, a secretaria para os serviços administrativos, o gabinete da direção técnica, um espaço de acolhimento da creche, uma sala da equipa educativa (utilizada para reuniões), um espaço de saúde (que durante períodos críticos da pandemia foi utilizado para isolamento das crianças e colaboradoras suspeitas de contágio pela Covid-19) utilizado para amamentação e uma casa-de-banho para adultos e outra para crianças.

No primeiro piso encontra-se um refeitório comum, uma sala de atividades (também utilizada para eventuais reuniões), uma casa-de-banho para crianças e uma outra para adultos, uma cozinha e uma sala de arrumos. No segundo piso, encontram-se três salas de atividades (Sala Amarela, Sala Azul e Sala Laranja), um salão polivalente (utilizado para o acolhimento das crianças, suplemento da manhã e momentos de CAF), uma casa-de-banho para crianças e outra para adultos.

O terceiro piso conta com uma casa-de-banho de crianças e uma casa-de-banho de adultos assim como seis salas de creche divididas em duas áreas denominadas “Creche Quinta” (composta por 3 salas: berçário, sala de 1 ano e sala de 2 anos) e “Creche Casa” (constituída também por 3 salas: berçário, sala de 1 ano e sala de 2 anos).

No quarto piso, encontra-se o refeitório da creche bem como os dormitórios de creche e outro de jardim de infância. Além disso, há quatro salas de arrumos, um refeitório e, simultaneamente, dormitório destinado às crianças de 1 a 2 anos, uma casa-de-banho para crianças e outra para adultos.

Em todos os pisos, para além das escadas, há possibilidade de utilizar dois elevadores o que pode facilitar o deslocamento tanto para pessoas com mobilidade reduzida como, eventualmente, o transporte rápido de uma ou mais crianças de um piso para o outro.

Além das instalações internas, existe um espaço exterior constituído por uma área com brinquedos de exterior e alguns equipamentos de acesso livre – por exemplo uma casa de jardim, um escorrega, um túnel –, bem como uma pequena horta, utilizada tanto pelas crianças de creche por de jardim de infância, onde podem explorar livremente a natureza.

Em relação ao espaço emocional da instituição, observou-se que este foi cuidadosamente planeado e apresenta-se agradável para as crianças, promovendo o seu bem-estar, conforme as observações realizadas.

Esta instituição baseia-se na abordagem Metodologia de Trabalho por Projeto, na qual se reconhece a importância da participação ativa das famílias no processo educativo das crianças, promovendo uma parceria sólida entre ambas. Nesta abordagem, valoriza-se a colaboração e o envolvimento das famílias, com o objetivo de incluí-las no processo de desenvolvimento das crianças e estabelecer relações de colaboração efetiva com a comunidade educativa (Vasconcelos, 2012).

Este modelo pedagógico é conhecido como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 10) ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10). Esta abordagem envolve “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10).

A Sala Laranja, onde decorreu o estágio, possui boa luminosidade e oferece uma vista para o exterior, especialmente para a rua e entrada da instituição. Os espaços na sala e toda a decoração foram definidos entre a educadora e as crianças de acordo com os seus interesses. Existem diversos cantinhos, cada um com uma temática diferente. No “Cantinho dos jogos” estão disponíveis diversos tipos de lego e bonecas. No “Cantinho da pista”, as crianças encontram diversas pistas de carros, motos e outros veículos. O “Cantinho da biblioteca” contém uma boa quantidade de livros acompanhada de dois pufes, em formato de pêra, para que as crianças possam ter um momento de leitura agradável. O “Cantinho da mercearia” encontra-se com diversos alimentos e uma caixa registadora de brincar. O “Cantinho dos brinquedos” contém uma variedade de brinquedos disponíveis. No “Cantinho do cabeleireiro” constam diversos pentes, ganchos e elásticos. No “Cantinho dos disfarces”, há um espelho partilhado com o cantinho anteriormente referido e um roupeiro com varão que inclui diversas roupas

casuais, festivas e de fantasias, como princesas e super-heróis, servindo de disfarce para as crianças e estimulando a imaginação e o jogo simbólico. Por último, o “Cantinho da cozinha” dispõe de vários objetos de brincar como uma mesa, duas cadeiras e utensílios de cozinha. Neste contexto, torna-se essencial destacar a importância da organização do espaço na sala de atividades, uma vez que esta reflete não apenas as intenções da educadora como a dinâmica do grupo, sendo por isso fundamental que esta se questione sobre o seu papel, as finalidades e a utilização daquele ambiente, a fim de planejar e fundamentar essa organização com consciência e intencionalidade (Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016).

Na sala, constam alguns instrumentos de registo como tabelas de presenças, em que cada criança é responsável por marcar a sua presença colando a sua fotografia na própria tabela. Além disso, há um mural de aniversários das crianças fixado na parede, não acessível às crianças.

Além disso, os materiais das crianças como os copos com lápis, borrachas e outros materiais de escrita assim como todos os jogos e brincadeiras encontram-se na sala disponíveis e acessíveis a todas as crianças do grupo.

Quanto à equipa educativa desta instituição, esta divide-se em duas partes distintas, isto é, a equipa interna e a externa. A interna é composta por sete educadoras de infância, todas profissionalizadas na área. Além disso, esta inclui dezanove auxiliares de ação educativa, distribuídas pelo Jardim de Infância e a Creche. Em salas que contam com crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), permanecem três auxiliares por sala, enquanto as outras contêm apenas duas (como é o caso da sala laranja). Também fazem parte desta uma auxiliar de apoio, uma assistente operacional para a cozinha e três assistentes operacionais para a limpeza, uma diretora técnica e uma coordenadora pedagógica. Na equipa externa incluem-se outros profissionais tais como quatro professores de Atividades Facultativas, sendo um para cada atividade, abrangendo áreas como música, inglês, teatro e yoga. Para além disso, também existe uma mediadora de casa, que integra uma Equipa de Locais de Intervenção pertencente

ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e que visita a instituição uma vez por semana.

É evidente o trabalho cooperativo e o bom relacionamento interpessoal entre os elementos da equipa educativa desta instituição, em que todos os colaboradores reconhecem o seu valor e o do próximo. Destaca-se a prática de uma escuta ativa em relação às necessidades e ao bem-estar das crianças, especialmente, por parte da equipa educativa interna, que é particularmente visível durante o momento de acolhimento. Por exemplo, no jardim de infância, as crianças são recebidas calorosamente pelas auxiliares de ação educativa pela manhã, tendo a oportunidade ser ouvidas com entusiasmo, partilhar as suas experiências, peripécias e novidades recentes, sendo valorizadas. Além disso, são igualmente bem acolhidas quando chegam tristes ou com alguma irritabilidade por algum motivo. De um modo geral, a participação dos pais/famílias é bastante satisfatória, evidenciando interesse no desenvolvimento e bem-estar das crianças.

O grupo de crianças onde decorreu o estágio é constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, o que se torna enriquecedor em termos de interações e aprendizagens. Todas as crianças são portuguesas, à exceção de uma que é de nacionalidade angolana. Neste grupo, há uma criança que tem diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) mas não estava a ser acompanhada. No geral, as crianças são participativas e envolvem-se em todas as tarefas e atividades propostas. São naturalmente curiosas e demonstram interesse genuíno em colaborar cooperativamente. Oferecem ajuda a outras crianças quando percebem que estas estão perante alguma dificuldade, como resolver um puzzle ou atar os atacadores, o que demonstra preocupação pelo outro, apoio, empatia e compreensão do bem-estar do próximo. Diariamente são elogiadas, pelos adultos, nas suas conquistas e incentivadas a desenvolver novas competências. No que diz respeito à alimentação, este grupo revela-se bastante autónomo. Por outro lado, relativamente à higienização, algumas crianças necessitam ainda da ajuda do adulto.

1.2. Intervenção pedagógica

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa I, do plano de estudos do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proporcionada a oportunidade de realizar um estágio de intervenção em jardim de infância.

Durante o período de intervenção do estágio, foram desempenhadas diversas intervenções pedagógicas na Sala Laranja, relacionadas com o subtema “Planeta Júpiter” integrado no tema/projeto “Sistema Solar”. Destaca-se uma dessas atividades pela colaboração das famílias, que será abordada com mais detalhe ao longo deste ponto.

“Planeta Júpiter”

No início do ano letivo, a educadora cooperante da Sala Laranja dialogou com o grupo sobre quais temas as crianças gostariam de explorar. Surgiram quatro opções, sendo estas: Profissões, Transportes, Sistema Solar e Animais. As crianças decidiram a ordem da abordagem de cada tema, no qual o “Sistema Solar” ficou em 3º lugar, tendo-se iniciado em março de 2023.

O subtema “Planeta Júpiter” surgiu num momento de partilha de ideias entre a estagiária e as crianças da sala, sendo assim uma situação desencadeadora na qual todas as respostas das crianças foram registadas. Foi colocada a questão “O que gostariam de explorar e aprofundar mais sobre o Sistema Solar?”, pela estagiária, seguido de “Gostariam de explorar algum planeta, o sol, a lua...?”. Esta conversa/discussão, em grande grupo, foi acompanhada de uma maquete, elaborada e previamente exibida em sala pela educadora cooperante, bem como um livro sobre o tema, facilitando a interpretação e compreensão dos mais pequenos. As crianças mais velhas mostraram-se mais participativas, contudo, no geral, todas as crianças demonstraram interesse. Decidiram que gostariam de explorar um planeta. Os planetas Júpiter e Saturno foram os mais escolhidos, a opção final recaiu em Júpiter.

Após ter sido acordado qual seria o planeta a explorar, surgiu a questão de partida “Como é constituído o planeta Júpiter?”, desencadeando um momento de discussão na qual surgiram diversas questões que sustentam o subtema, como “O que sabemos sobre o planeta?”, “O que queremos saber sobre o planeta?”, “Como e onde podemos aprender mais sobre o planeta?” e “Como queremos construir o planeta?”. Estas perguntas possibilitaram a construção de uma TEIA (*ver Apêndice 1*) e respeitando as fases de um projeto, delineadas por Vasconcelos (2012), incluindo a “Fase I – Definição do problema”, “Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho”, “Fase III – Execução” e “Fase IV – Divulgação/Avaliação”.

Durante todo o processo do subtema, foram desenvolvidas diversas atividades com as crianças.

A atividade 1 (*ver Apêndice 2*) relaciona-se com a construção da TEIA. A estagiária elaborou a parte escrita, fruto das discussões em grupo, enquanto as crianças fizeram desenhos correspondentes ao que estava escrito. Esta primeira atividade surgiu pela necessidade de expor fisicamente o subtema, em conjunto com as crianças, de modo a potenciar uma associação do mesmo às atividades que foram realizadas semanalmente. Assim, foi construída uma rede de informações sobre o que as crianças já sabiam sobre o planeta Júpiter, o que queriam saber, onde e como iriam procurar informações e, por último, perceber como gostariam de construir o próprio planeta.

O momento seguinte, integrado na 2ª questão desencadeadora do subtema: “O que queremos saber sobre o planeta?”, atividade 2 (*ver Apêndice 3*), consistiu na visualização de um pequeno vídeo, motivada pelo interesse das crianças e pela necessidade de esclarecer as suas dúvidas e curiosidades sobre o subtema escolhido. A atividade 3 (*ver Apêndice 4*) concentrou-se na construção artística do planeta Júpiter pelas crianças, com o auxílio da estagiária. Esta atividade está integrada na 4ª questão desencadeadora do subtema: “Como queremos construir o planeta?”. Posteriormente, na atividade 4 (*ver Apêndice 5*), as crianças visualizaram um vídeo mais abrangente do que na Atividade 2, com o objetivo de consolidar informações já apreendidas e satisfazer, ainda, algumas curiosidades sobre o planeta Júpiter, enquadrada na 2ª

questão desencadeadora do subtema: “O que queremos saber sobre o planeta?”. A atividade seguinte, 5 (*ver Apêndice 6*), envolveu a exploração de imagens, desta vez reais, do planeta Júpiter pertencentes a um livro sobre o Sistema Solar. Procedeu-se à leitura das características e curiosidades sobre o planeta, explicando adequadamente os conceitos ao grupo, garantindo que todas as crianças compreendiam, e respondendo a todas as dúvidas que foram surgindo.

A atividade 6 (*ver Apêndice 7*) iniciou-se com a exposição de dois puzzles, seguida pela resolução dos mesmos pelas crianças. Esta atividade surgiu da observação da estagiária relativamente ao interesse e gosto que as crianças do grupo têm por resolver puzzles assim como da sua relevância em termos de resolução de problemas e do momento de entreajuda entre as crianças.

A atividade 7 (*ver Apêndice 8*) consistiu num jogo de perguntas que incluía características e curiosidades do planeta Júpiter, com o intuito de verificar o conhecimento do grupo sobre o subtema. Esta atividade pertence à 1ª e 2ª questões desencadeadoras do subtema como forma de contrastar as conceções que as crianças tinham inicialmente com as aprendizagens realizadas ao longo da exploração do subtema.

Por último, a atividade 8 (*ver Apêndice 9*) surgiu do interesse de uma criança que, logo depois de explicada a sua ideia, foi de interesse geral das outras crianças. Esta atividade uniu o subtema escolhido com o jogo dramático e a atividade física, esta última que desperta bastante interesse no grupo em geral. A atividade consiste num jogo de movimentos, em que as crianças devem saltar e deitar-se, e num jogo dramático, em que as crianças devem fingir que dormem ou riem, conforme a imagem correspondente à face superior de um cubo (*ver Apêndice 10*) quando é lançado. O jogo inicia-se com as crianças formando uma roda. Aleatoriamente, uma criança segura o cubo e lança-o ao chão. Após esta criança, as restantes terão a oportunidade de lançar o cubo, seguindo no sentido dos ponteiros do relógio. Ao aparecer a imagem, que pode indicar para rir, dormir ou saltar, todas as crianças devem representar a ação

correspondente por 5 segundos, ou outro período de tempo previamente estipulado pelo grupo, antes de passar o cubo à próxima criança.

O envolvimento das famílias foi iniciado após a conclusão de todas as atividades relacionadas ao subtema “Planeta Júpiter” durante a última fase do projeto, intitulada “Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos, 2012). Durante esta fase, a estagiária elaborou um documento denominado “Atividades - Planeta Júpiter” (*ver Apêndice 11*), demonstrando as diversas atividades desenvolvidas com o objetivo de compreender quais foram as mais apreciadas pelas crianças. Para isso, cada criança teve a oportunidade de visualizar as imagens das atividades realizadas e expressar verbalmente quais foram as suas preferidas, além de circular o símbolo correspondente à satisfação com determinada atividade.

Com base nas preferências individuais de cada criança, a estagiária elaborou algumas propostas de atividades (*ver Apêndices 12 a 19*) a serem realizadas com as famílias das crianças. Este convite à participação (*ver Apêndice 20*), juntamente com as propostas específicas de cada criança, foi enviado através do e-mail da educadora cooperante, uma vez que a instituição não permitiu que a estagiária entrasse em contacto direto com os pais, sendo, portanto, também a educadora responsável por receber as fotografias, vídeos e comentários enviados pelas famílias.

Estas propostas eram flexíveis uma vez que foram elaboradas permitindo que fossem realizadas em casa, no parque, na praia ou noutro local escolhido pela família, desde que respeitassem as atividades escolhidas pela criança e realizassem algo igual ou semelhante ao que foi concretizado no jardim de infância. Por exemplo, se a atividade favorita da criança foi fazer um puzzle, então o que se pretendia era que também fizesse um ao seu gosto em casa, no jardim ou noutro local, juntamente com a mãe, o pai ou outro membro da família.

Os convites foram enviados e as famílias tiveram o prazo de 10 a 24 de maio de 2023 para completar as propostas. A educadora cooperante referiu que, geralmente, nesta altura no ano, próximo da festa de final de ano das crianças e com visitas das mesmas às

escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do Jardim de Infância, as famílias tendem a não ser muito participativas.

Apenas uma mãe participou, concretizando as duas propostas enviadas, a “Proposta 2” (ver Apêndice 13) e a “Proposta 6” (ver Apêndice 17) com a sua filha, enviando evidências como duas fotografias e dois vídeos. A primeira fotografia (ver Apêndice 21), correspondente à Proposta 2, mostra a criança com um livro. A segunda fotografia (ver Apêndice 22), correspondente à Proposta 6, mostra a mãe, a criança e um jogo da memória, acompanhada de um vídeo onde jogam esse jogo. O último vídeo, também relacionado com a Proposta 6, consiste na resolução de um puzzle pela mãe e filha. Para além disso, enviou uma mensagem no corpo de texto do e-mail, correspondente ao comentário que foi solicitado pela estagiária via email, que dizia o seguinte:

“Boa tarde

Em anexo envio pequenos momentos das propostas para que nos fizeram.

o grau de envolvimento da criança (qual a reação do/a seu/sua filho/a?

a Francisca esteve sempre muito entusiasmada nos jogos ela adora fazer puzzles e jogar ao jogo da memória.

Também adora ouvir e contar histórias.

a criança e a família, gostaram da actividade? Porquê?; que vantagens/desvantagens observam na realização da(s) atividade(s)?

Todos gostámos das atividades propostas..

Foi mais um momento de família a brincar com a nossa pequena.

Ver como ela está desenvolvida a fazer puzzles a jogar ao jogo da memória.

Muito atenta a ouvir a história para depois por ela contar.

Não encontro nenhuma desvantagem.

Não estou a conseguir enviar os vídeos por aqui viu enviar pelo transfere.

Obrigada por estes desafios.

Boa sorte”.

A falta de participação das famílias muitas vezes pode traduzir-se em diversos fatores como “(1) falta de informação; (2) baixa perceção de eficácia; (3) falta de compreensão dos objetivos e valor da tarefa; (4) falta de tempo” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 60). Estes obstáculos podem apresentar-se de forma significativa, como observado neste estudo. Por outro lado, a falta de adesão às propostas enviadas pode simplesmente dever-se à “existência de constrangimentos familiares, profissionais, pessoas, para participar” e/ou à “falta de alternativas diversificadas proporcionadas pelos profissionais, que possam dar resposta a esses constrangimentos” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 68).

Analisando os fatores que influenciam a participação dos pais em atividades em casa, é possível identificar alguns motivos para a baixa adesão observada. A comunicação da estagiária com as famílias relativamente às propostas pode não ter sido eficaz o suficiente uma vez que foi enviado um único e-mail sem qualquer interação anterior sobre que se iria suceder, o que pode ter resultado em alguma falta de informação.

Além disso, algumas das propostas continham recursos online que podem não ter sido acessíveis para todas as famílias, por exemplo, limitações a nível das tecnologias, resultando em algum desconforto por parte dos pais de modo a evitarem a sua participação.

Por outro lado, algumas propostas enviadas podem ter sido percebidas como exigentes para serem realizadas, como por exemplo a construção de objetos (neste caso o planeta Júpiter) sendo consideradas muito complexas levando à não participação. Outro fator importante a ser considerado é a falta de tempo enfrentada por algumas famílias. Algumas propostas podem ter sido interpretadas como demoradas, exigindo algum investimento de tempo diário e, por isso, as famílias ao sentir que não teriam disponibilidade para tal optaram por não participar.

Embora as propostas só tenham recebido uma adesão muito residual, considera-se que estas respeitam as dinâmicas das famílias, proporcionam um ambiente favorável para fortalecer as relações familiares (como é o caso da mãe e filha que participaram) e promovem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Cooper, citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021).

CAPÍTULO 2: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM CRECHE

Neste capítulo será apresentada uma breve caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças envolvidas neste estágio em contexto de creche. Posteriormente, serão descritas as intervenções pedagógicas relacionadas com o envolvimento familiar realizadas durante o período de estágio.

2.1. Caracterização do local de estágio e do grupo

A instituição que foi imprescindível para este estudo, situa-se na cidade de Coimbra.

É uma instituição privada idealizada para prestar serviços de Creche e Jardim de Infância e que acolhe crianças dos 4 meses aos 5 anos de idade (ou entrada no primeiro ciclo do ensino básico). Dispõe de 1 sala de berçário (4 aos 11 meses) com 8 crianças, 2 salas de creche (1 sala de um ano que conta com 10 crianças de idades compreendidas entre 12 e 22 meses; 1 sala de 2 anos com um total de 15 crianças dos 2 aos 3 anos de idade) e 2 salas de jardim de infância em que uma sala inclui crianças dos 3 aos 4 anos de idade (12 crianças) e a outra, crianças dos 4 aos 5 anos de idade (15 crianças) sendo, no total, 28 crianças (mesmo sendo distribuídas por 2 grupos, estão a maioria das vezes juntas nas duas salas simultaneamente).

A creche tem capacidade para receber 33 crianças e promete promover, proteger e assegurar todos os cuidados básicos às crianças, como por exemplo, uma alimentação saudável adequada às suas necessidades e conta com uma sala de berçário (4 a 11 meses), uma sala de 1 ano (12 a 22 meses) e uma sala de 2 anos (23 a 36 meses). Por outro lado, o jardim de infância, com capacidade para acolher até 50 crianças, proporciona também atividades pedagógicas que pretendem impulsionar o desenvolvimento integral das crianças através de práticas adequadas às idades dos grupos contando com duas salas de jardim de infância. Além disso, oferece às crianças a oportunidade de participar em três atividades facultativas como “Karaté”, “Natação” e “Ioga, meditação e relaxamento”.

No que diz respeito à documentação, destacam-se documentos orientadores como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Sala e o Regulamento Interno, disponíveis à entrada da instituição. Sendo estes de cariz informativo, podem ser consultados a qualquer momento tanto pelos colaboradores como pelas famílias das crianças.

Em relação ao espaço emocional da instituição, observa-se que este foi cuidadosamente planeado e apresenta-se agradável para as crianças e favorável ao seu bem-estar e desenvolvimento, conforme as observações realizadas.

O colégio está em excelente estado de conservação e muito bem equipado sendo constituído por apenas um rés-do-chão. O corredor principal inclui diversas áreas importantes como a sala de isolamento para colaboradores e estagiários, a secretaria para os serviços administrativos, o gabinete da direção (também utilizado como sala de reuniões e é onde muitas vezes a diretora pedagógica permanece) e a sala polivalente (também denominada pelos adultos e crianças como piazza) que é um local onde se realiza o acolhimento das crianças e se servem refeições, sendo também um espaço comum a todos os estagiários, colaboradores e crianças. Este último está interligado com a arrecadação e a cozinha da instituição, além de contar com uma casa de banho para adultos, adequada a utilizadores com mobilidade reduzida, e duas salas (A e B) pertencentes ao Jardim de Infância. Seguindo pelo corredor, encontram-se duas Salas de Creche: a Sala “Calêndula”, destinada a crianças de 1/2 anos, e a Sala “Hibisco” para crianças de 2/3 anos. De seguida, há uma copa, duas salas de arrumações e limpeza bem como uma sala de berçário denominada “Verbena”. Todas as salas, tanto de Creche como Jardim de Infância, estão equipadas com diversos materiais e mobiliário Montessori, fundamentais às práticas educativas e ao desenvolvimento das crianças. Além das instalações internas, o colégio dispõe de um amplo parque exterior partilhado por todas as crianças. O parque exterior inclui uma área com areia, escorregas, baloiços, caixas com paus e vários pneus, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças. Há também uma horta que lhes proporciona experiências de contacto com a natureza e uma cozinha de lama que, por norma, é utilizada mais frequentemente pelas crianças do Jardim de Infância.

A Sala Calêndula, onde decorreu o estágio, é bem iluminada, com duas janelas grandes que permitem a entrada de luz natural e oferece uma vista para a horta da instituição. As suas portas são envidraçadas e, por isso, é possível o adulto observar parte do corredor bem como as crianças verem quem está do outro lado. A organização do espaço da sala é realizada pela educadora e pensada de acordo com os interesses e necessidades das crianças, identificados através da escuta e observação das explorações livres, sendo alterada sempre que necessário. Os materiais e áreas são alterados, movidos ou até substituídos mediante essas necessidades específicas das crianças. Durante o estágio, mantiveram-se os materiais e áreas disponíveis às crianças, ocorrendo alterações apenas no final do estágio. As áreas também assumem a designação de “oficinas”, encontrando-se em diversos espaços da sala, sendo organizadas tendo em conta as diversas áreas de desenvolvimento. Cada oficina é pensada para trabalhar competências de uma determinada área de desenvolvimento, no entanto, todas se interligam.

É relevante relembrar que a abordagem adotada pela instituição segue o modelo Reggio Emilia, destacando-se que termos como “Oficina” são utilizados para descrever áreas específicas numa sala, cada uma com um propósito definido. Esta denominação será utilizada ao longo deste documento, seguindo a prática da abordagem utilizada, onde áreas que proporcionam um ambiente experimental e de exploração que permitem o desenvolvimento de diversas competências específicas são designadas como “Oficina (de)...” (por exemplo: Oficina da biblioteca; Oficina da motricidade; Oficina do Cucu; Oficina das construções).

Esta sala é constituída pelas seguintes áreas:

- Oficina da biblioteca: constituída por uma estante com diversos livros que podem ser utilizados pelas crianças (sempre com alguma supervisão do adulto) que estimula o interesse pelos livros e gosto pelas histórias (tanto as que já conhecem como as que ainda lhes são desconhecidas). As crianças podem usufruir dos livros sentadas no tapete ou na cadeira suspensa no teto que constam na própria oficina.

- Oficina da motricidade: este “é um espaço composto por uma rampa, um cubo de madeira e um arco com escadas” (Projeto Pedagógico, p. 16) em que as crianças se podem apoiar nas estruturas de madeira para se manterem de pé ou subir e descer, enquanto desenvolvem a destreza física, iniciam a marcha e percebem os seus próprios limites.

- Oficina das construções: considera-se “um espaço criado para estimular a imaginação da criança com materiais de fim aberto” (Projeto Pedagógico, p. 15) assim como “permite às crianças adquirir competências, raciocínio lógico, capacidade de concentração e aumento da criatividade” (Projeto Pedagógico, p. 16). Para isso, esta oficina está apetrechada de materiais de fim aberto como tubos de plástico de duas cores e blocos de madeira.

- Oficina do cucu: é a área da sala destinada ao jogo do “cucu” mas é também onde as crianças aprendem a partilhar o espaço entre elas uma vez que podem estar várias simultaneamente nesta oficina.

- Oficina do descanso: esta área da sala “funciona como local onde as crianças quando precisam procuram o conforto, calma e tranquilidade” (Projeto Pedagógico, p. 15). Contém alguns materiais como um colchão e uma almofada onde as crianças se podem deitar a relaxar se sentirem necessidade.

- Assembleia: este “é o espaço maior da sala” (Projeto Pedagógico, p. 16) constituído por um tapete comprido utilizado diariamente pelos adultos e crianças no qual é fornecido o suplemento da manhã, se procede à leitura da história e se canta a canção do bom dia.

Na Sala Calêndula são privilegiadas a “pedagogia da escuta”, a “pedagogia da lentidão” e a “pedagogia da relação”, estas contribuem para práticas educativas de acordo com os interesses e necessidades individuais e coletivas das crianças.

Esta instituição inspira-se na abordagem Reggio Emilia e nos estudos de Emmi Pikler. Reconhece a importância da participação ativa das famílias no processo educativo das crianças, promovendo uma parceria sólida entre ambas. Nesta abordagem, a colaboração e o envolvimento das famílias são valorizados como elementos essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças. Deste modo, os pais são encorajados a

envolver-se ativamente, contribuindo com as suas experiências e conhecimentos. Em Reggio Emilia, cidade da Itália onde se originou a abordagem, os educadores acreditam que a essência desta metodologia está na importância de construir e manter relações próximas entre pais e educadores, promovendo também uma comunicação eficaz e disponibilidade em ouvir diversos pontos de vista. (Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., 2016, p. 148). Além disso, há uma preocupação significativa com o ambiente das creches e jardins de infância em torná-los recetivos e transparentes para com as famílias (Giacopini, citado por Edwards, et al., 2016, p. 148).

A equipa educativa é constituída por 12 profissionais e demonstra ser muito unida e concentrada nos mesmos princípios e valores que regem a instituição. Desde início, foi possível observar que existe uma relação intergrupar consistente bem como um excelente trabalho colaborativo entre toda a equipa, o que se revela bastante benéfico não apenas para as relações sociais naturalmente estabelecidas entre os membros da equipa como, sobretudo, para o desenvolvimento das crianças. Todos os elementos da equipa possuem formação adequada para as funções que desempenham, o que valoriza a sua prática uma vez que contribui para o desenvolvimento das crianças. De um modo geral, a relação entre a equipa educativa e as famílias é bastante satisfatória. As famílias demonstram interesse no desenvolvimento e bem-estar das crianças, além de manterem uma parceria positiva com a instituição educativa. O colégio valoriza a relação com as famílias e outros parceiros educativos, reconhecendo a importância de envolvê-los no desenvolvimento das crianças e nas atividades que estas participam.

O grupo de crianças da Sala Calêndula é composto por 10 crianças, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 12 e os 22 meses.

Algumas das crianças transitaram do berçário e mantiveram-se na instituição, outras entraram pela primeira vez em setembro de 2023. Ainda assim, todas passaram por um processo de adaptação tanto aos adultos (educadora de infância e respetiva auxiliar de ação educativa) como a outras crianças.

No geral, as crianças são participativas, curiosas e demonstram interesse genuíno em explorações e descobertas. Diariamente são incentivadas e estimuladas a descobrir coisas novas bem como elogiadas nas suas conquistas.

A maioria tem facilidade em caminhar com segurança e a subir escadas autonomamente, no entanto mas algumas ainda gatinham. Da mesma forma, a maioria consegue alimentar-se autonomamente enquanto algumas ainda necessitam da ajuda do adulto. Todas as crianças proferem palavras, e algumas até participam em conversas em grupo enquanto brincam. Em relação ao desenvolvimento emocional, as crianças expressam afeto através de beijos, abraços e atenção, por exemplo, quando percebem que os outros estão tristes.

Nenhuma das crianças apresenta Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e, por esse motivo, não existe a necessidade de apoio pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

2.2. Intervenções pedagógicas

Durante o período de intervenção do estágio, foram desempenhadas diversas tarefas, que incluíram a leitura de histórias ao grupo, canções, entre outros. Além disso, houve uma participação ativa nos diversos momentos de higiene, incluindo a troca de fraldas, e no apoio às crianças durante as refeições e períodos de descanso, interagindo e prestando auxílio às mesmas sempre que necessário.

Foram desenvolvidas duas intervenções pedagógicas que envolveram a colaboração das famílias. A primeira, intitulada “Potes da calma” e a segunda proposta denominada “Potes dos sons”, ambas surgindo da observação sobre determinadas necessidades específicas das crianças que serão abaixo justificadas detalhadamente.

“Potes da calma”

No âmbito da Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar II, do plano de estudos do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi apresentada a oportunidade de contribuir para a melhoria de uma prática integrada da sala onde decorreu o estágio. Esta proposta surgiu, especificamente, no sentido de melhorar uma das áreas da sala denominada “Oficina do Descanso” pela educadora cooperante. Nesta intervenção estão incluídas distintas áreas do saber como “Ciências da Natureza” (evidenciada pela reutilização de materiais, neste caso, de recipientes de puré de fruta para construir os potes da calma), “Ciências Sociais” (através da parceria equipa educativa e famílias), “Língua Portuguesa” (surge através da comunicação entre as crianças) e “Matemática” (uma vez que as crianças fizeram agrupamentos com os potes da calma), componentes que integram a Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar II. Além disso, estão também presentes diversas dimensões (delineadas no documento “Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland’s Children and Families”, 2010) como “Observação, Avaliação e Planeamento” (uma vez que foram planeados e elaborados materiais com base numa determinada necessidade do grupo observada previamente), “Trabalho em Parcerias” (promovido através da oportunidade criada para a colaboração das famílias com a estagiária) e, por fim, “Jogo/Brincar” (uma vez que esta experiência sensorial permitiu que as crianças explorassem os materiais enquanto brincavam livremente).

Após algumas observações, foi percebido que a Oficina do Descanso não tinha grande adesão por parte das crianças comparativamente com outros espaços da sala. Após diversas observações e a implementação de algumas estratégias, decidiu-se criar os “Potes da Calma” com o intuito de proporcionar às crianças momentos dedicados ao relaxamento e à tranquilidade, assim como permitir que se apropriassem do material com o objetivo de ficarem mais calmas em momentos de grande agitação/irritação (durante uma birra, por exemplo), relaxando ao fazerem movimentos com os potes e observando os movimentos dos materiais na Oficina do Descanso. Optou-se por envolver as famílias nesta intervenção, procurando fortalecer a parceria creche-família

bem como promover a colaboração ativa no apoio ao bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças.

Deste modo, foi elaborado um documento (*ver Apêndice 23*), solicitando a colaboração das famílias, o qual foi partilhado pela educadora cooperante e que incluiu, inicialmente, uma breve apresentação da minha parte, seguida pela seguinte mensagem: “No mês de novembro, pretendo realizar uma intervenção na sala e, para isso, gostaria de obter a vossa colaboração. Sendo surpresa (mas valorizando o vosso envolvimento), gostaria de vos pedir alguns materiais de fim aberto (pequenos objetos que tenham em casa e/ou ao gosto dos vossos filhos). Alguns exemplos: Garrafas de plástico / potes pequenos (transparentes e com tampa); Bolas de gelatina (coloridas ou não); - Purpurinas; - Entre outros!”. Através do documento elaborado, foi estabelecida uma comunicação transparente e clara sobre o propósito da intervenção na sala. Com a colaboração de diversas famílias, foi possível elaborar os Potes da Calma com materiais que forneceram.

Numa fase de desenvolvimento do projeto no âmbito da Unidade Curricular “Seminário Interdisciplinar II”, foram apresentados os potes da calma às crianças. Inicialmente, foram colocados no chão da Oficina do Descanso enquanto as crianças brincavam no centro da sala. Entretanto uma das crianças notou a presença de algo diferente do habitual, aproximou-se, explorou por alguns segundos e voltou para o que estava a fazer anteriormente. De forma a torná-los mais visíveis para as crianças, alterou-se a disposição dos materiais, organizando-os ao longo do colchão e rapidamente algumas crianças se foram aproximando e explorando os novos objetos da sala. Um dos objetivos era que as crianças se apropriassem destes materiais quando se sentiam agitadas/irritadas, utilizando-os como ferramenta para esses momentos uma vez que ao realizarem movimentos com os recipientes estão concentradas a observar os elementos que estão no seu interior, o que pode ser um grande auxílio para readquirir alguma calma e serenidade.

Sem a inibição de transportar os potes da calma para outras áreas da sala, as crianças exploraram-nos (*ver Apêndice 24*), agitaram-nos para ver o que acontecia (*ver Apêndice*

25), partilharam-nos com os seus amigos (*ver Apêndice 26*), construíram muros/barreiras (*ver Apêndice 27*), brincaram simultaneamente com outros materiais da sala (*ver Apêndice 28*) e usufruíram deles em alguns momentos de maior irritação.

O envolvimento dos pais nesta intervenção foi bastante positivo, uma vez que demonstraram interesse e entusiasmo em participar ativamente, o que se tornou evidente pela disponibilidade em contribuir com os materiais trazidos, pelo feedback positivo recebido assim como pela interação e envolvimento em algumas brincadeiras, nomeadamente, no momento de ir buscar os seus filhos que já estavam a usufruir dos potes da calma.

“Potes dos sons”

À semelhança dos “Potes da calma”, esta intervenção surgiu através da minha observação da necessidade das crianças em explorar sons através da manipulação de objetos durante várias semanas consecutivas. Durante esse período, foi visível um interesse particular do grupo em descobrir e experimentar diferentes sons, seja batendo, agitando ou simplesmente manipulando objetos ao seu redor. Esta intervenção foi concebida como uma resposta direta a essa observação, visando proporcionar às crianças um ambiente seguro para explorar uma variedade de sons. Assim, os “Potes dos sons” consistiram numa coleção de recipientes (neste caso os mesmos que foram utilizados nos “potes da calma”) contendo diferentes materiais (como arroz, massa, botões, grãos de café, entre outros) elaborados com diferentes quantidades para produzirem sons distintos quando manipulados pelas crianças.

Nesta intervenção estão incluídas distintas áreas do saber como “Ciências da Natureza” (uma vez que, à semelhança dos potes da calma, neste caso também houve uma reutilização de materiais), “Ciências Sociais” (através da parceria equipa educativa e famílias), “Língua Portuguesa” (surge através da comunicação entre as crianças) e “Matemática” (uma vez que as crianças puderam comparar quantidades que produziam

sons distintos contidas nos potes) (componentes que integram a Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar II). Além disso, também estão presentes dimensões (delineadas no documento “Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland’s Children and Families”, 2010) como “Observação, Avaliação e Planeamento” (uma vez que também foram planeados e elaborados materiais com base numa determinada necessidade do grupo observada previamente), “Trabalho em Parcerias” (promovido através da oportunidade criada para a colaboração das famílias com a estagiária) e, por fim, “Jogo/Brincar” (uma vez que esta experiência sensorial permitiu que as crianças explorassem os materiais enquanto brincavam livremente).

Ao disponibilizar estes materiais (*ver Apêndice 29*), foi proporcionada às crianças a oportunidade de comparar quantidades através do som (por exemplo um pote com pouco arroz e outro bastante mais preenchido) e explorar diferentes sons (ao manipular mais do que um pote ao mesmo tempo), estimulando assim a sua curiosidade com esta nova experiência.

A colaboração das famílias, ao disponibilizar uma grande quantidade de recipientes solicitados para os Potes da Calma, possibilitou atender rapidamente à necessidade identificada durante várias semanas consecutivas, neste caso, disponibilizar às crianças materiais que permitissem a produção e escuta de uma diversidade de sons.

Esta iniciativa permitiu ainda que as crianças conhecessem e explorassem alguns materiais do dia-a-dia de uma maneira interessante, interativa e lúdica.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3: ENQUADRAMENTO TEÓRICO¹

¹ Será relevante salientar que, no presente documento, os termos “família” e “pais” serão utilizados com o mesmo significado.

Neste terceiro capítulo procede-se ao enquadramento teórico do estudo no que diz respeito à família, ao seu envolvimento com a instituição educativa, bem como o papel do/a educador/a de infância no que respeita à criação de uma boa relação entre as famílias e as instituições educativas.

3.1. A família

A família é amplamente reconhecida como a base fundamental na vida de uma criança. É no seio da família que ela sente segurança, bem-estar e amor (é o seu primeiro “alicerce”). No entanto, o conceito de família é multifacetado e complexo, repleto de diversos sentidos e significados.

Para uma melhor compreensão da amplitude do termo “família”, foram consultados dois dicionários.

Segundo o dicionário Infopédia (2024), família é:

“1. Conjunto de pessoas com relação de parentesco que vivem juntas; agregado familiar; 2. Grupo de pessoas formado pelos progenitores e seus descendentes; linhagem, estirpe; 3. Grupo de pessoas unidas pelo vínculo do casamento, afinidade ou adoção; 4. Conjunto de pessoas unidas por quaisquer laços de parentesco; 5. Grupo de pessoas com origem, ocupação, ou outra característica em comum; 6. Conjunto de coisas com propriedades ou características idênticas.

Por outro lado, o dicionário Priberam (2024), designa família como:

“1. Conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela; 2. Conjunto formado pelos pais e pelos filhos; 3. Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes; 4. Conjunto de pessoas que têm um ancestral em comum; 5. Conjunto de pessoas que vivem na mesma casa”.

Seguindo essa linha, Marques (1992) afirma que “a palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear

como a família alargada e abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções e arranjos familiares não tradicionais” (p. 14). Por sua vez, Medina (citado por Stacciarini, 2019, p. 17), aponta que “a família tem a sua origem no fenómeno natural da procriação e da propagação da espécie humana. Mas é sobretudo um fenómeno social, pois através dos tempos se tem verificado que nela não intervêm tão somente fatores biológicos. Nela intervêm outros fatores de ordem social e económica. Como tal, o conceito varia de acordo com a estrutura social e política em que se insere e interessa recordar os diversos conceitos de família que acompanharam a evolução histórica das sociedades humanas”. Segundo a autora, não existe um único, mas sim diversos conceitos de família.

Além disso, o conceito família, apesar de ser universal, não é, atualmente, o mesmo que em décadas anteriores, uma vez que sofreu algumas alterações, ao longo dos anos. As mudanças na estrutura e nos estilos de vida familiares podem ser atribuídas à evolução de uma sociedade predominantemente agrária e rural para uma sociedade industrial e urbana (March & March, citado por Monge, 1992). Os mesmos autores, acrescentam, ainda, que “se no aspecto estrutural há a assinalar a redução do número de membros do agregado familiar, se no aspecto funcional se salienta uma maior indiferenciação de papéis pela integração da mulher no mundo do trabalho, é, no seu conjunto, a própria da conceptualização de família, como comunidade de vida, de trabalho, de educação, que está em causa, assistindo-se a uma maior procura da acção educativa institucionalizada” (March & March, citado por Monge, 1992, p. 7).

Para analisarmos a relação escola-família, que veremos no tópico seguinte, é importante que entendamos as diversas transformações existentes ao nível da família. Essas transformações/mudanças ocorreram, principalmente na segunda metade do século XX (Canário, 2008). Estas abrangem contextos laborais e sociais que foram impactantes nas características familiares ao longo dos tempos.

Após o 25 de Abril, ter filhos deixou de ser apenas uma condição biológica a ser cumprida e sim encarado como uma decisão racional. Esta nova perspetiva implica que

ter menos/poucos filhos pode significar um investimento maior e de melhor qualidade na sua educação (Almeida & Ramos, 2018).

Atualmente, observa-se que as famílias demonstram interesse em proporcionar aos seus filhos a vida e as experiências que estas consideram as mais adequadas e estimulantes, ou aquelas que percebem que elas próprias não tiveram acesso. Também a sociedade, através dos seus diversos sistemas sociais, tem o dever de proteger o interesse principal da criança, visando promover o seu desenvolvimento, enquanto apoia os princípios da responsabilidade parental e da importância da família (Abreu-Lima *et al.*, 2010).

Por outro lado, sabe-se que a família tem passado por transformações significativas ao longo dos tempos, não apenas no que diz respeito ao conceito da mesma, mas também em relação à sua evolução para novos modelos e configurações. Assim, sabemos que a família está a passar por uma grande mudança a diversos níveis, no que diz respeito a “modelos familiares e representações”, assim como o “grau e configuração da dedicação à família” (Guerreiro, citado por Silva, 2022, p. 3). Nesta perspectiva, fenómenos como a “diminuição da fecundidade” (Guerreiro, citado por Silva, 2022, p. 3) e a crescente aceitação do divórcio, bem como da coabitação, podem representar uma reconfiguração na vida familiar.

Estas transformações na estrutura familiar manifestam-se numa evolução gradual da conceção tradicional de família, que historicamente era baseada no casamento religioso, cedendo espaço para a diversidade de novos modelos familiares, tais como “união estável”, “família homoafetiva”, “família monoparental”, “família mosaica”, entre outros (Stacciarini, 2019, p. 8). Estes novos modelos de família, cada vez mais presentes da sociedade, segundo o autor, merecem ser reconhecidos, protegidos e aceites por todos.

Neste contexto, torna-se, também, essencial destacar o direito à família, independentemente da sua configuração, um princípio estabelecido na “Convenção sobre os Direitos da Criança” (CDC), adotado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas e aprovada a 20 de novembro de 1989, afirma:

“Reconhecendo que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (CDC, 2019, p. 6).

3.2. Relação entre a família e a instituição educativa

3.2.1. A relação e o papel do/a educador/a

A relação entre a instituição educativa e a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e sucesso das crianças. Releva-se de extrema importância estabelecer (isto é, ir construindo, de modo crescente e contínuo) uma boa relação entre ambos os agentes educativos. Este vínculo é fortalecido através de uma comunicação aberta e constante entre ambas as partes, proporcionando à criança um sentimento de segurança e confiança. Quando existe uma parceria, a criança percebe um ambiente coeso e acolhedor, o que promove um sentimento de pertença e confiança no ambiente educativo.

O papel do/a educador/a é também ele essencial neste contexto, uma vez que este/a atua como mediador/a entre a instituição educativa e a família, promovendo uma relação positiva e colaborativa. Seguindo esta linha de pensamento, é importante ressaltar que quando a criança observa o/a seu/sua educador/a e a sua família de mãos dadas, significa que estará num ambiente mais saudável e seguro em que pode confiar e, consequentemente, valoriza a sua aprendizagem (Costa, 2021). Neste caso, podemos afirmar que é de grande importância a parceria escola-família na vida das crianças, nomeadamente no que impacta no seu desenvolvimento. Todavia, é importante reconhecer a complexidade da relação entre a instituição, a família e a comunidade, nomeadamente, a colaboração de todos estes elementos:

“Qualquer processo de mudança que envolva, simultaneamente, os educadores, a instituição educativa e o contexto onde ela trabalha, é um processo de aprendizagem que envolve todos estes actores. Portanto, os professores têm de

saber aprender com os pais para que possam ter sobre eles uma influência também positiva a partir das suas competências próprias” (Canário, 2008, p. 111).

É fundamental compreender o papel tanto da escola quanto dos pais na construção de uma relação colaborativa e positiva. O envolvimento ativo das famílias no processo educativo das crianças é crucial para um desenvolvimento holístico. Por isso, promover uma cultura de colaboração e cooperação entre a família e a comunidade torna-se essencial para construir um bom ambiente educativo. Deste modo, é necessário que haja uma boa comunicação entre ambas as partes. O apoio das famílias, tanto em casa como na instituição educativa, pode ser crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo por isso valorizado o trabalho colaborativo entre a escola e a família:

“Parceria, significa que as partes têm de concordar em trabalhar em conjunto e partilhar a responsabilidade e os benefícios daquilo que é feito em comum. Requer um nível de igualdade e respeito mútuo” (Simões, 2009, p. 41).

3.2.2. Importância desta parceria colaborativa

No cerne da educação de infância e no do envolvimento familiar, encontramos um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças: a parceria colaborativa escola-família. Um aspeto crucial desta colaboração é o convite estendido às famílias para participarem ativamente no processo educativo dos seus filhos:

“é importante informar as famílias quanto às diversas possibilidades de participação e informá-las sobre esses convites para que elas possam optar por participar como e quando estiverem preparadas” (Cagliari *et al.*, 2016, p. 149).

No entanto, simplesmente convidar as famílias para serem parceiras não é o suficiente, sendo portanto essencial criar um ambiente propício. Por isso, é fundamental que a instituição educativa adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que as famílias sejam consideradas suas parceiras (Silva *et al.*, 2016, p. 10). Deste modo, destaca-se a importância de não apenas convidar, mas também de acolher e envolver ativamente as famílias no ambiente educativo.

Contudo, é essencial reconhecer que mesmo quando as famílias optam por não participar de imediato, o convite contínuo e o esforço em manter canais de comunicação abertos são de elevada importância. Esta perspetiva foi ilustrada por uma mãe, durante uma reunião, na qual a educadora lamentava a falta de participação das famílias. A mãe, reconhecendo a preocupação da educadora, expressou: “não se preocupe. Se não viermos, significa que precisamos de um tempo, mas é importante que você nunca se esqueça de nós e continue nos convidando!” (Edward *et al.*, 2016, p. 149). Estas palavras conseguiram restabelecer a confiança nesta parceria e reforçam o compromisso com a inclusão e o envolvimento familiar, neste contexto na vida das crianças.

Esta colaboração entre a escola e a família demonstra-se ainda mais relevante quando consideramos a origem da educação de infância, que surgiu pela necessidade social de apoio à família (Silva, 2002, p. 37). Contextualizando historicamente, a autora refere que foi durante os períodos de mudanças sociais ocorridas nos finais do século XIX, nomeadamente na revolução industrial, que surgiu a necessidade de um apoio a nível institucional uma vez que muitas famílias migraram dos campos para as zonas urbanas necessitavam de alguém que pudesse ““tomar conta” ou “guardar”” (Silva, 2002, p. 37) os seus filhos enquanto exerciam as suas atividades laborais fora de casa.

Atualmente, já é reconhecido pela sociedade que as creches e os jardins de infância desempenham um papel muito mais amplo do que simplesmente suprir necessidades básicas das crianças como supervisão, alimentação e higiene, por exemplo. Estas “estruturas de cuidados” (UNICEF, 2008, p. 8) são, de facto, fundamentais na educação e nos cuidados na primeira infância, representando, consequentemente, um grande potencial positivo (UNICEF, 2008) e proporcionam às crianças uma valiosa oportunidade de interação com outras crianças assim como com profissionais especializados, contribuindo assim para um desenvolvimento holístico desde os primeiros anos de vida. Proporcionam ambientes seguros, estimulantes e acolhedores, onde as crianças são cuidadas, acarinhadas e têm a liberdade de brincar livremente enquanto desenvolvem diversas competências como, por exemplo, a “sociabilização” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, 36

p. 5). Esta é de extrema importância para o desenvolvimento saudável de uma criança uma vez que abrange diversos aspetos, tais como a interação com outros indivíduos (tanto crianças como adultos presentes na instituição), o desenvolvimento de capacidades de comunicação e trabalho em equipa bem como a tomada de decisões e a necessidade de fazer escolhas em situações específicas que não são possíveis de serem realizadas em casa (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 5).

3.2.3. O envolvimento das famílias em sala de creche

O envolvimento familiar é um processo que vai ocorrendo ao longo do tempo, durante o qual as famílias vão desenvolvendo relações mais próximas com a instituição. À medida que esse processo avança, a relação entre as famílias e a instituição vai-se fortalecendo resultando numa colaboração mais próxima e consistente (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 7). O envolvimento das famílias desempenha um papel fundamental no contexto da educação pré-escolar, especialmente no contexto de creche, uma vez que a parceria escola-família é essencial para promover o desenvolvimento das crianças e garantir uma transição mais fluida entre os contextos de vida da criança. Neste sentido, considera-se relevante destacar a abordagem das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Silva *et al.*, 2016) quanto ao envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo que, embora estas orientações não se reportem à creche, devem, no mínimo, ser consideradas as suas indicações para este contexto:

“o conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/a educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (p. 13).

Além disso, é essencial estabelecer uma comunicação eficaz entre a creche e as famílias para garantir que se sentem informadas e envolvidas nas propostas educativas dos filhos. Esta comunicação pode ser alcançada através de diversas estratégias, dando

como mero título de exemplo, as reuniões centradas no desenvolvimento e progresso individual das crianças, bem como nas necessidades específicas de cada criança. Deste modo, compreende-se a importância da criação de diálogos frequentes, intencionais e significativos entre a creche e as famílias, nos quais os conhecimentos, os valores e as expectativas dos pais sejam reconhecidos e valorizados (Lemos, citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 35).

Para promover a participação das famílias na creche, podem ser implementadas diversas iniciativas tais como eventos, workshops, leituras de histórias na instituição, além de outras estratégias propostas aos pais pelas educadoras de infância. Estas ações, realizadas na própria instituição ou em casa entre pais e filhos, proporcionam oportunidades de envolvimento familiar. Esta parceria colaborativa entre a escola e a família é essencial para promover o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 10).

CAPÍTULO 4: ASPETOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão delineados os aspetos metodológicos que sustentam o estudo empírico, apresentando uma compreensão da abordagem adotada para a investigação. Inicialmente, será apresentada a justificação para a escolha do tema, seguida da questão-problema que norteou a investigação, bem como os objetivos específicos definidos. Posteriormente, será apresentada a metodologia, nomeadamente, a estratégia de investigação, a técnica e o instrumento de recolha de dados, bem como a técnica de análise de dados.

O tema escolhido foi “O envolvimento familiar em contexto de creche – Perceções acerca desta parceria”, motivado pela importância que este pode ter na vida das crianças. O interesse evidenciou-se ao longo do último estágio, ainda durante a licenciatura, no qual se pôde observar de perto os benefícios que esta parceria proporcionou às crianças daquela instituição, e foi crescendo ao longo do mestrado.

A creche sempre foi um contexto de atração pelo trabalho realizado, bem pela curiosidade que suscitava no que diz respeito às relações com as famílias. Nesta perspetiva elaborou-se a questão de partida: “Qual a importância da relação creche-família na perspetiva das educadoras de infância da creche Voa Passarinho?”. Perante esta questão, emergiram como objetivos específicos: avaliar o contributo da relação creche-família para o desenvolvimento e bem-estar das crianças; compreender a importância que as educadoras de infância da creche Voa Passarinho² atribuem à parceria creche-família; identificar as estratégias que as educadoras de infância utilizam para envolver as famílias e, por fim, conhecer a posição das educadoras de infância sobre a possibilidade de mobilização de outras estratégias para o envolvimento das famílias na creche.

O presente estudo constituiu uma investigação em educação, de natureza qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso. A crescente expansão da educação a nível global suscitou a necessidade crescente de uma abordagem mais próxima entre a investigação e as práticas educativas (Colás, citado por Aires, 2015). A investigação em

² Nome fictício atribuído à instituição

educação requer uma compreensão especial dos fenómenos educativos, das práticas dos/as educadores/as e das necessidades específicas dos contextos educativos, comparativamente a outras áreas do campo social (Amado, 2014). Segundo Bogdan e Biklen (1994), no campo da investigação em educação, “um paradigma consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (citado por Amado, 2014, p. 29), acrescentado que “toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (Bogdan e Biklen, citado por Amado, 2014, p. 29) independentemente se é explícita ou não. Neste estudo, estamos perante um paradigma fenomenológico-interpretativo uma vez que este consiste na compreensão da intenção e significado das perceções sobre a parceria escola-família. Amado (2014) afirma que este paradigma centra a sua investigação na “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (pp. 40-41).

A investigação qualitativa é reconhecida como um “campo interdisciplinar e transdisciplinar” (Nelson *et al.*, citado por Aires, 2015, p. 13) que abrange tanto as ciências físicas como as humanas. Não se limita a um conjunto fechado de metodologias específicas, uma vez que os “investigadores qualitativos” (Aires, 2015, p. 14) utilizam a narrativa, métodos etnográficos, entrevista, estudos culturais, observação participante, entre outros (Aires, 2015). O estudo de caso, além de ser um dos métodos mais utilizados neste tipo de investigação (Reichardt *et al.*, citado por Aires, 2015), abrange diversas possibilidades de investigação, podendo consistir no estudo de um único indivíduo, de um acontecimento específico, de uma organização, ou até mesmo de transformações ocorridas numa determinada região, entre outros (Amado, 2014). Nesta situação específica, o estudo de caso permite uma compreensão aprofundada sobre as perceções sobre a parceria creche-família e a prática das educadoras de infância de creche da instituição *Voa Passarinho*.

Para responder à questão de partida, foi utilizado o inquérito por entrevista como técnica de recolha de dados, mobilizando o guião de entrevista como instrumento de recolha.

O inquérito por entrevista permitiu recolher dados sobre a formação académica e o trajeto profissional das educadoras, obter uma compreensão aprofundada sobre a caracterização da relação creche-família, as estratégias de envolvimento das famílias utilizadas, os meios de comunicação utilizados e não utilizados, bem como a avaliação da participação das famílias e, por último, conhecer o significado que as entrevistadas atribuem ao estudo realizado. A entrevista é considerada por Amado (2014) um dos meios mais poderosos para se chegar ao entendimento dos seres humanos bem como para obtenção de informações em diversas áreas de estudo. Atualmente, a entrevista adota uma ampla variedade de formatos (sendo, por exemplo, presencial ou online), destacando-se também por diversas classificações que dependem da sua estrutura, funções e finalidades (Amado, 2014). Neste caso, quanto à estrutura, a entrevista realizada classifica-se como “entrevista semiestruturada ou semidiretiva” (Amado, 2014, p. 208) uma vez que as questões formuladas foram previamente planificadas num guião de entrevista bem definido, com uma ordem lógica para a entrevistadora, permitindo obter o conteúdo essencial mas também oferecendo liberdade de resposta às entrevistadas (Amado, 2014). De acordo com Gilham *et al.* (citado por Amado, 2014, pp. 208-209), a entrevista semiestruturada é “um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas”. Pretende-se, também, destacar que as entrevistas realizadas foram áudio-gravadas com a autorização das entrevistadas, através do preenchimento do Termo de Consentimento Informado (*ver Apêndice 30*), sendo posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

Como já mencionado, foi elaborado um guião de entrevista (*ver Apêndices 31 a 34*), que serviu de orientação para a realização das entrevistas às duas educadoras de infância de creche. Este foi estruturado em cinco blocos e constituído por quatro colunas denominadas “Blocos”, “Objetivo de cada bloco”, “Questões orientadoras” e “Perguntas de aferição”, respetivamente. Cada bloco foi concebido para abordar aspetos específicos, sendo estes o “Bloco 1: Definição do motivo da entrevista e explicação dos objetivos da mesma”, “Bloco 2: Identificação da educadora e do seu percurso académico e profissional”, “Bloco 3: Conhecer a relação existente entre a creche *Voa Passarinho* e as famílias”, “Bloco 4: Conhecer as estratégias utilizadas para envolver as famílias na sua prática e que outras estratégias conhecem que poderiam ser mobilizadas” e, por último, “Bloco 5: Finalização da entrevista; Agradecimentos”.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas às duas educadoras de infância, iniciou-se o processo de análise de conteúdo que seguiu diversas etapas metodológicas. Para a análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo por ser a técnica que mais se adequa no presente estudo. Amado (2010) refere que esta é uma “técnica flexível” (p. 134) usada para desmembrar dados em diversas “categorias” (Amado, 2010, p. 134) com o objetivo de explicar, interpretar e compreender os conteúdos. Neste sentido, houve, portanto, uma categorização e redução do conteúdo e foi através destas que foi possível compreender as relações e o trabalho colaborativo realizado entre a equipa educativa da instituição *Voa Passarinho* com as famílias do colégio.

Em primeiro lugar, começou-se por transcrever as entrevistas áudio-gravadas, permitindo visualizar de um modo mais detalhado as respostas das entrevistadas. As transcrições foram relidas múltiplas vezes para garantir a familiaridade com os dados recolhidos. A transcrição das entrevistas desempenha um papel fundamental no processo de análise de dados, conforme enfatizado por Amado (2014), que destaca que “a entrevista transcrita permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados” (p. 200). Ainda destacando a importância desta etapa, Queiroz (1991) diz-nos que “transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é

retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz” (citado por Amado, 2014, p. 220), enfatizando que a transcrição não é apenas uma tarefa mecânica realizada pelo/a entrevistador/a mas uma parte crucial que lhe permite revisitar, maior emoção e envolvimento, o que foi dito pelo/a entrevistado/a obtendo assim uma compreensão mais aprofundada dos dados durante todo esse processo.

De seguida, efetuaram-se recortes verticais dos dados transcritos. De acordo com Amado (2014, p. 319), estes recortes consistem num “esquartejamento do texto” ou, como refere Pais (citado por Amado, 2014, p. 319), “é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)”.

De modo a estruturar e visualizar os diferentes conceitos que integram as entrevistas, foi elaborado o mapa conceptual com base nos recortes verticais. Esta ferramenta facilitou a organização dos conceitos principais das entrevistas, sendo constituído por três colunas: “Categorias”, “Subcategorias” e “Indicadores”. O mapa conceptual representa “o primeiro esboço do sistema de categorias e subcategorias que se pretende construir” (Amado, 2014, p. 327), permitindo uma melhor organização dos dados obtidos na transcrição das entrevistas.

Após a construção do mapa conceptual, procedeu-se à elaboração da matriz de redução de dados. À semelhança do anterior, a matriz envolve mais uma coluna denominada “Unidades de Registo” onde são inseridos excertos de determinadas transcrições, facilitando a análise e interpretação dos dados em geral. A matriz de redução de dados é classificada, por Amado (2014), como o resultado de um processo cuidadoso e prolongado de releituras minuciosas e intensivas das unidades de registo. Além disso, este processo inclui “um esforço de classificação dos dados através da construção, pelo analista, de tudo quanto se coloca nas três colunas iniciais: as categorias, as subcategorias e os indicadores” (Amado, 2014, p. 330).

Como colaboradoras do estudo, entrevistaram-se as duas educadoras da creche. A entrevistada A possui uma licenciatura e um mestrado. Após a conclusão da formação académica e profissional, realizou um estágio profissional nesta instituição e iniciou a sua carreira há oito anos. Já a outra colaboradora, a entrevistada B, possui a licenciatura pré-Bolonha e começou a exercer a sua profissão há treze anos, após ter terminado o seu curso em 2010. Já trabalhou anteriormente noutra instituição e encontra-se na Voa Passarinho há doze anos.

No presente capítulo, delinearam-se os aspetos metodológicos que sustentam o estudo empírico sobre o envolvimento familiar em contexto de creche, focando-se nas perceções das educadoras de infância da creche Voa Passarinho. Justificou-se a escolha do tema, apresentando a questão-problema e os objetivos específicos. Ao longo do capítulo, caracterizou-se o tipo de estudo (investigação qualitativa), a estratégia de investigação (estudo de caso), a técnica de recolha de dados utilizada (entrevista), bem como o instrumento de recolha de dados (guião de entrevista) e, por fim, a técnica de análise de dados (análise de conteúdo). Neste sentido, através de todos os procedimentos adotados mencionados até ao momento, prossegue-se a análise dos dados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste último capítulo serão apresentados e discutidos os dados recolhidos das entrevistas semiestruturadas realizadas às duas educadoras de infância. Esta apresentação e análise dos dados têm por base o mapa conceptual e a matriz de redução de dados construídos a partir da análise de conteúdo.

Para tal, foram elaborados em conjunto o mapa conceptual e a matriz de redução de dados, organizados em categorias, subcategorias e indicadores. O mapa conceptual foi sofrendo algumas alterações ao longo da análise mais aprofundada dos dados recolhidos e tratados na matriz de redução de dados.

Inicialmente apresenta-se o mapa conceptual (Tabela 1), denominando cada categoria, subcategoria e indicadores elaborados. Posteriormente, recorrendo à matriz de redução de dados, apresentam-se, recorrendo à técnica de recorte vertical, e analisam-se por subcategorias e indicadores correspondentes de acordo com cada categoria apresentada.

Tabela 1 – Mapa conceptual

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Benefícios (CRCF/B)	Importância da relação
		Criança
		Contexto social da instituição
		Relação creche-família
	Dificuldades (CRCF/D)	Contacto presencial
		Falta de tempo
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Jogo das rifas (EEF/JR)	
	Ficha de inscrição (propostas) (EEF/FIP)	
	Explorar e brincar com os filhos	

	no Colégio (EEF/EBFC)	
	Convite às famílias (EEF/CF)	
	Eventos (EEF/E)	Festa das luzes
		Dia da família
		Festa de final de ano
	Sugestões para atividades pais x crianças (EEF/SAPC)	
	Ações de formação (EEF/AF)	
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Plataforma
		Atendimentos individuais
		Informações trocadas
		Cartazes/placards
		Paredes da sala
		Reuniões com os pais
		Chamadas telefónicas
	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Cartazes/placards
		Cadernos de comunicação
		Email
		Panfletos informativos
		Portefólios individuais
		SMS
		Site
		Redes Sociais
Avaliação da participação das famílias (APF)	Eficácia das estratégias (APF/EE)	
	Feedback das famílias (APF/FF)	
	Estratégias alternativas a adotar (APF/EAA)	
Perceção sobre a		

relevância do estudo (PRE)		
-------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Da análise de conteúdo das entrevistas surgiram cinco categorias, acima apresentadas, definidas como “Caracterização da relação creche-família”, “Estratégias de envolvimento das famílias”, “Meios de comunicação”, “Avaliação da participação das famílias” e, por último, “Percepção sobre a relevância do estudo”.

A primeira categoria, “Caracterização da relação creche-família” prende-se com a compreensão da relação existente entre a creche e as famílias. Para tal, foram estabelecidas duas subcategorias: “Benefícios” e “Dificuldades”.

A segunda categoria, “Estratégias de envolvimento das famílias”, engloba todas as estratégias utilizadas. Para uma melhor compreensão de cada uma, foram construídas sete subcategorias sendo designadas por “Jogo das rifas”, “Ficha de inscrição”, “Explorar e brincar com os filhos no Colégio”, “Convite às famílias”, “Eventos”, “Sugestões para atividades pais x crianças” e, por fim, “Ações de formação”.

A terceira categoria denominada “Meios de comunicação” divide-se em duas subcategorias “Meios de comunicação utilizados” e “Meios de comunicação não-utilizados” de forma a compreender quais os meios de comunicação são utilizados ou não e a sua justificação, no que diz respeito ao envolvimento das famílias em contexto de creche.

A quarta categoria, “Avaliação da participação das famílias” consiste na compreensão das estratégias utilizadas pelas educadoras de infância, bem como as possíveis estratégias a adotar, com o propósito de melhorar o envolvimento das famílias na creche. Para isso, foram criadas as subcategorias “Eficácia das estratégias”, “Feedback das famílias” e “Estratégias alternativas a adotar”.

Por último, a categoria “Percepção sobre a relevância do estudo” pretende conhecer que significado as entrevistadas atribuem ao estudo realizado.

Iniciamos a análise da categoria “Caracterização da relação creche-família” no âmbito da subcategoria “Benefícios” com o indicador “Importância da relação”.

Tabela 2 – Recorte do indicador “Importância da relação”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Benefícios (CRCF/B)	Importância da relação	É muito importante termos uma boa relação com a família. (A) A família é algo muito importante para nós (A) Nós aqui consideramos que a família é também a nossa família (A) (...) é através dela que nós, primeiramente, conhecemos a criança (A)

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando este primeiro indicador da sua primeira subcategoria, evidencia-se a perceção sobre a relevância da relação creche-família na instituição *Voa Passarinho*. A educadora A enfatiza a importância de manter uma boa relação com as famílias das crianças, destacando “é muito importante termos uma boa relação com a família”. Além disso, ressalta “a família é algo muito importante para nós” e utiliza uma metáfora considerando a família das crianças como a sua própria família. A educadora A refere ainda que é através da família que, primeiramente, a equipa educativa conhece a criança, enfatizando que é esta que permite que a equipa compreenda melhor o contexto individual de cada criança, o que reforça a importância da família como “um aliado fundamental para a equipa da creche no processo de conhecer cada criança na sua individualidade” (Marques, *et al.*, 2024, p. 20). Por esse motivo, Canário (2008) menciona que os professores, neste caso as educadoras, devem estar dispostos a

“aprender com os pais” (p. 111). Ao utilizar o conhecimento que os pais têm sobre os seus filhos, os professores podem adaptar as suas abordagens pedagógicas de maneira mais eficaz (Canário, 2008). Além disso, essa troca de informações, para além de beneficiar a criança no seu processo de aprendizagem, pode resultar numa melhor compreensão do contexto familiar e, conseqüentemente, fortalecer a relação entre a creche e as famílias.

De seguida, analisa-se o indicador “Criança”, fruto da mesma subcategoria anteriormente mencionada.

Tabela 3 – Recorte do indicador “Criança”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Benefícios (CRCF/B)	Criança	Os pontos fortes é a criança, não é, (...) quem usufrui mais é a criança (A) Para a própria criança eles gostam de ter os pais aqui, gostam de ver, gostam de brincar; para o resto do grupo também ganha mais confiança de ver um adulto estranho, que acaba por passado um tempo não ser estranho (...). (B)

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar este indicador, percebe-se que tanto a educadora A como a educadora B enfatizam a criança como o centro da relação creche-família. A educadora A refere “os pontos fortes é a criança, não é, (...) quem usufrui é a criança”, sublinhando que quem beneficia mais desta relação é a própria criança. A educadora B acrescenta que a presença dos pais na creche proporciona conforto e alegria às crianças, além de aumentar a sua confiança relativamente aos pais desconhecidos que passam a ser

familiares ao longo do tempo. Estas observações de ambas as entrevistadas indicam o impacto positivo que a participação ativa das famílias na creche tem no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Como afirma Costa (2021), “a criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (Costa, citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 6).

Em continuidade, analisa-se o indicador “Contexto social da instituição”.

Tabela 4 – Recorte do indicador “Contexto social da instituição”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Benefícios (CRCF/B)	Contexto social da instituição	(...) mas também a nível de contexto social é muito bom ver outras pessoas sem ser as funcionárias aqui do colégio, ver outras pessoas a entrar e a sair, a interagir, é muito bom. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste terceiro indicador da primeira categoria, a educadora B destaca a importância de um ambiente de interação na creche. B afirma que “a nível de contexto social” é muito benéfico para as crianças verem outras pessoas, sem serem as colaboradoras do colégio, e enfatiza que “ver outras pessoas a entrar e a sair, a interagir, é muito bom”. A presença de pessoas diferentes na instituição enriquece o ambiente social e proporciona uma experiência mais dinâmica para as crianças.

Neste sentido, considera-se relevante evidenciar a abordagem das Orientações Pedagógicas para Creche (Marques *et al.*, 2024) no que diz respeito aos benefícios da interação das crianças com diversos adultos, além das educadoras e respetiva equipa educativa, sendo fundamental: “numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio

privilegiado para promover a relação entre as crianças e entre estas e o/a educador/a e outros adultos, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (p. 16).

Deste modo, compreende-se que a diversidade social na creche é vista como um fator positivo que contribui para o desenvolvimento “social”, “emocional” e “linguístico” (sendo estas, algumas das áreas pertencentes ao desenvolvimento global da criança delineadas no documento “Manual de Processos-chave Creche”) das crianças.

Por último, para terminar a análise da subcategoria “Benefícios”, apresentamos o indicador “Relação creche-família”.

Tabela 5 – Recorte do indicador “Relação creche-família”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Benefícios (CRCF/B)	Relação creche-família	Para o nível do desenvolvimento ou até para o nível da rotina lá de casa, se eles vierem cá e se compreenderem muito bem o que a gente faz depois vão também fazendo lá em casa e é muito muito bom. E depois quanto mais a família cá está na escola, não é, mais confiança têm nas pessoas que estão com os filhos e quanto mais confiança têm em nós, não é, mais confiam no nosso trabalho e é bom para as crianças ao nível do desenvolvimento. (B)

			Pronto, há algumas famílias que são interessadas e que querem e que tudo o que nós pedimos dão e às vezes nem é preciso nós pedirmos que elas trazem histórias, vêm cá fazer propostas, dão continuidade aos nossos projetos e tudo (...). (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A análise deste último indicador, da categoria “Caracterização da relação creche-família”, evidencia a importância da relação entre a creche e as famílias. A educadora B destaca que se a compreensão das práticas e da rotina da creche for positiva, beneficia tanto as crianças quanto as famílias, afirmando “se eles vierem cá e se compreenderem muito bem o que a gente faz depois vão também fazendo lá em casa e é muito bom”. Além disso, a educadora B ao expressar “quanto mais a família cá está na escola, não é, mais confiança têm nas pessoas que estão com os filhos e quanto mais confiança têm em nós, não é, mais confiam no nosso trabalho e é bom para as crianças ao nível do desenvolvimento”. Destaca que a presença frequente das famílias na instituição fortalece a confiança entre os pais e as educadoras de infância o que, por sua vez, reforça a confiança das famílias no trabalho que é realizado na creche. A educadora B partilha que algumas famílias demonstram um grande interesse em participar ativamente nas propostas solicitadas, referindo que “há algumas famílias que são interessadas e que querem e que tudo o que nós pedimos dão e às vezes nem é preciso nós pedirmos que elas trazem histórias, vêm cá fazer propostas, dão continuidade aos nossos projetos e tudo”.

As unidades de registo da tabela 5 indicam que uma relação estreita e cooperativa entre a creche as famílias, é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Essa compreensão é reforçada pelas observações da educadora B assim como

por Marques *et al.* (2024) que afirmam: “a relação de parceria com as famílias e a comunidade assume na educação de bebés e crianças uma especial centralidade. Estes dois sistemas (família e creche) beneficiam de uma relação de confiança e de parceria que dá coerência ao processo de educação das crianças e favorece o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p. 20).

No âmbito da subcategoria “Dificuldades”, analisam-se, inicialmente, os dados referentes ao indicador “Contacto presencial”.

Tabela 6 – Recorte do indicador “Contacto presencial”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Dificuldades (CRCF/D)	Contacto presencial	Olha, por vezes há famílias que derivado aos trabalhos não é fácil haver uma grande comunicação. Às vezes são os avós que vêm e aí torna um bocadinho complicado a comunicação com a família. (...) temos sempre a plataforma mas não é a mesma coisa do que falar presencialmente (A)

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do indicador “Contacto presencial” revela as dificuldades enfrentadas na comunicação entre a equipa educativa e as famílias devido, por vezes, à sua indisponibilidade. A educadora A expressa-o afirmando que: “por vezes há famílias que derivado aos trabalhos não é fácil haver uma grande comunicação”. Esta situação é acentuada quando são os avós a ir buscar os netos, conforme mencionado pela educadora (“Às vezes são os avós que vêm e aí torna um bocadinho complicado a comunicação com a família.”), tornando mais difícil o contacto direto com os pais.

Existe, por sua vez, outra possibilidade de comunicação, mas também não é presencial, trata-se da plataforma utilizada pela instituição (“temos sempre a plataforma mas não é a mesma coisa do que falar presencialmente”).

De acordo com João Costa (2021), “para que a relação de complementaridade entre a família e escola seja eficaz, a comunicação entre estas duas partes é crucial” (citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 5). O mesmo autor, acrescenta ainda que “é preciso haver disponibilidade de ambas para apresentar, discutir e questionar o trabalho que se faz” (citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 6). Não havendo essa disponibilidade, torna-se difícil estabelecer uma comunicação eficaz, quer presencialmente quer a nível digital.

Pertencente à subcategoria mencionada na tabela anterior, analisam-se os dados referentes ao indicador “Falta de tempo”.

Tabela 7 – Recorte do indicador “Falta de tempo”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da relação creche-família (CRCF)	Dificuldades (CRCF/D)	Falta de tempo	(...) há outras que nem por isso, até compreendem que é importante mas que não têm tempo e às vezes contribuem de outras formas mas não têm muito tempo para fazer essa interação aqui escola-família e muitas delas às vezes nem estão atentas à aplicação e às vezes nós pedimos coisas e eles não trazem, pronto, isso mas são pequenas situações, não é regra geral. (B)

			(...) o tempo hoje em dia não nos permite ter presencialmente o contacto que queríamos ter. (A) (...) é falta de tempo tanto de uma parte como da outra. Nós, educadoras, gostávamos de ter mais tempo para comunicar com eles seja pessoalmente seja às vezes pela plataforma, porque tudo é preciso tempo. Nós enquanto educadoras queríamos dar mais a nível de documentações, a nível individual, queríamos partilhar isso e às vezes é mesmo a falta de tempo. (...) Às vezes é mesmo o tempo, ali o timing, que nos falta um bocadinho. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A análise do último indicador da primeira categoria aborda as dificuldades relacionadas com a falta de tempo que afetam a interação entre as educadoras e as famílias. A educadora B observa que algumas famílias reconhecem a importância da sua participação, mas revelam que “não têm tempo” para se envolver ativamente na interação escola-família. B destaca que, apesar de algumas famílias contribuírem de outras formas, a falta de tempo impede uma interação mais frequente e eficaz, inclusive na plataforma digital, uma vez que nem sempre prestam atenção ao solicitado pela educadora, no entanto, ressalta que estas situações são pontuais e não a regra geral. A

educadora A confirma essa dificuldade afirmando que “o tempo hoje em dia não nos permite ter presencialmente o contacto que queríamos ter”. Além disso, a educadora B aponta que a falta de tempo é uma barreira tanto para os pais quanto para as próprias educadoras. Expressa o desejo das educadoras de terem mais tempo tanto para a comunicação, seja pessoalmente ou através da plataforma digital, como para poder fornecer às famílias mais documentações e partilhas individuais de cada criança referindo que “nós enquanto educadoras queríamos dar mais a nível de documentações, a nível individual, queríamos partilhar isso”. A educadora B destaca essencialmente que a escassez de tempo muitas vezes dificulta a realização dessas atividades e menciona que para “tudo é preciso tempo” e “às vezes é mesmo o tempo, ali o *timing*, que nos falta um bocadinho”.

Estas unidades de registo revelam que a falta de tempo é uma barreira que compromete a comunicação eficaz e a participação ativa das famílias, causando um grande impacto ao nível do envolvimento e da colaboração desejados pelas educadoras.

Na categoria seguinte, denominada “Estratégias de envolvimento das famílias”, inicia-se a análise com a subcategoria “Jogo das rifas”.

Tabela 8 – Recorte da subcategoria “Jogo das rifas”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Jogo das rifas (EEF/JR)		Sim, (...) fazemos sempre o jogo das rifas onde pedimos a cada família para colocar o número de propostas que quiser, o mínimo sempre uma, (...) para nós irmos fazendo ao longo do ano com as crianças... em que eles conhecem melhor que ninguém os filhos e colocam

			as propostas num papelinho e nós ao longo do ano vamos retirando essa rifa e vamos fazendo a proposta com o grupo. (A) Sim. Nós no início do ano temos dois jogos que fazemos com eles. Temos o jogo das rifas em que pedimos a todos os pais que nos escrevam num papel propostas que podemos fazer com o grupo, pronto. Os pais escrevem na reunião (...) as propostas que eles quiserem... num papelinho, nós enrolamos e vamos tirando ao longo do ano e a proposta que o pai pôs no papel é a proposta que nós fazemos, algumas vezes adaptada, com o nosso grupo de crianças. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Na segunda categoria, emergiu, em primeiro lugar, a subcategoria “Jogo das rifas”, que consiste numa estratégia eficaz das educadoras da instituição para envolver as famílias. A educadora A refere que o jogo das rifas permite às famílias propor atividades (no mínimo uma por cada família) para serem realizadas com as crianças ao longo do ano. A educadora B complementa, explicando que, no início do ano, os pais escrevem as suas sugestões de propostas em pequenos papéis que são enrolados e retirados aleatoriamente ao longo do ano a fim de serem realizadas com as crianças, algumas

vezes adaptadas de acordo com as necessidades. Esta estratégia não apenas incentiva a participação ativa das famílias como também enriquece o ambiente educativo, refletindo os interesses das famílias e promovendo uma relação mais estreita entre as mesmas e a creche.

Em continuidade, apresenta-se a subcategoria “Ficha de inscrição (propostas)”.

Tabela 9 – Recorte da subcategoria “Ficha de inscrição (propostas)”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Ficha de inscrição (propostas) (EEF/FIP)		Depois também temos uma ficha onde eles se podem inscrever e participar connosco, ou seja: vir um dia fazer algo que queiram e estar um bocadinho connosco, trazer algo de casa que queiram mostrar, dar a conhecer a sua profissão, ler só uma história, fazer só um jogo... são sempre muito bem-vindos (...) (A) Depois temos um papel que as famílias podem se propor a fazer cá uma proposta qualquer, por exemplo: (...) contar uma história, fazer umas panquecas, fazer uns ovos mexidos, o que eles quiserem. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

As educadoras de infância destacam o uso da “ficha de inscrição” como uma ferramenta eficaz para promover o envolvimento familiar na creche. Neste contexto, a educadora A começa por explicar que a instituição fornece às famílias uma ficha na qual os pais se podem inscrever para participar em atividades, tais como, o “trazer algo de casa”, o “dar a conhecer a sua profissão” ou algo mais simples como ler uma história ou jogar um jogo com as crianças. Além destes, a educadora B menciona outros exemplos como “fazer umas panquecas” e “fazer uns ovos mexidos”, acrescentando que os pais também podem propor qualquer outra atividade à sua escolha. Ambas as educadoras incentivam as famílias a sugerirem qualquer tipo de proposta que considerem interessante realizar em conjunto com as crianças, promovendo assim a colaboração e envolvimento familiar, o que pode fortalecer a relação creche-família.

De seguida, analisa-se a subcategoria “Explorar e brincar com os filhos no Colégio”.

Tabela 10 – Recorte da subcategoria “Exploração e brincar com os filhos no Colégio”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Ficha de inscrição (propostas) (EEF/FIP)		(...) e ao fim do dia temos sempre a sala aberta se quiserem ficar a brincar, a explorar com os filhos e com os amigos... estão à-vontade... (A) Para além disso, os pais também podem entrar no Colégio, podem andar por todo o Colégio e interagir, óbvio que têm horas específicas, (...) podem entrar, chegar, ficar e sentar a brincar e a explorar todas as oficinas

			com o seu filho. (B)
--	--	--	----------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Na terceira subcategoria da categoria “Estratégias de envolvimento das famílias”, destaca-se a iniciativa da instituição que permite que os pais explorem e brinquem com os filhos no próprio colégio. A educadora A menciona que ao final do dia, a sala de atividades permanece aberta para que os pais possam brincar com os seus filhos e explorarem juntos alguma atividade em que estes estejam envolvidos antes de irem para a sua casa. Além disso, a educadora B enfatiza que os pais têm a oportunidade de entrar no Colégio, durante os horários específicos para o efeito, e podem “ficar e sentar a brincar e a explorar todas as oficinas com o seu filho”. Estas práticas adotadas pela instituição revelam um enorme compromisso significativo em promover uma participação ativa das famílias na creche.

Passamos agora à análise da subcategoria “Convite às famílias”.

Tabela 11 – Recorte da subcategoria “Convite às famílias”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Convite às famílias (EEF/CF)		Também temos outra situação: estamos a fazer uma proposta e sabemos, sei lá, que a família, que aquela mãe ou que aquele pai até nos vai ajudar a dar continuidade à proposta - o projeto - então convidamos esse pai a vir cá. Por exemplo, como já aconteceu este ano, trazer uma galinha, trazer um cão e tudo e eles vêm cá e sabem

			que estão à-vontade. (B)
--	--	--	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Após destacar a ficha de inscrição como uma ferramenta útil de envolvimento familiar, a educadora B apresenta outra estratégia, o convite à participação das famílias. B refere que, ao perceber que determinados pais podem contribuir de forma significativa para a continuidade de um projeto já iniciado, esta convida-os a participar ativamente, trazendo recursos ou experiências relevantes. Por exemplo, a educadora menciona duas situações que aconteceram este ano, em que foram trazidos uma galinha e um cão. Estes convites não apenas enriquecem o projeto com intervenções valiosas das famílias como fortalecem a relação entre estas e a equipa educativa.

De seguida, evidencia-se a subcategoria “Eventos” que conta com três indicadores que traduzem a procura em promover o envolvimento das famílias. Iniciaremos a análise do primeiro denominado “Festa das luzes”.

Tabela 12 – Recorte do indicador “Festa das luzes”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Eventos (EEF/E)	Festa das luzes	(...) uma das situações é esse mesmo, é eles poderem vir e estar com os filhos. (A) Depois temos também a festa das luzes, que é a nossa festa de natal, que não é nada o tradicional em que eles vêm para brincar. (A) Pronto, eventos aqui na creche temos: a festa das luzes, mais conhecida por festa de natal, nós

			preparamos todo um Colégio para o seu filho brincar com a família e no terceiro sábado do natal, do mês de natal, as famílias vêm cá e brincam na instituição com os meninos. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A educadora A menciona que a “Festa das luzes” é a festa de Natal, mas diferente das festas de natal tradicionais. Nesta festa, os pais são incentivados a participar e a brincar com as crianças. A educadora B complementa que esta festa ocorre no terceiro sábado de dezembro e todo o colégio é preparado de forma a permitir que as famílias brinquem com as crianças, proporcionando um momento de convivência entre todos. Este é um exemplo de uma prática que revela a dedicação da instituição em proporcionar momentos significativos para as crianças e as suas famílias, reforçando a relação creche-família, além de promover um envolvimento familiar ativo. De acordo com Mata, L. & Pedro, I. (2021, p. 70), é nestes momentos que se criam “oportunidades de partilha, de troca de ideias e de afetos, sem julgamentos nem grandes constrangimentos, que permitem estabelecer relações mais fortes”.

Procede-se agora à análise do segundo indicador denominado “Dia da família”.

Tabela 13 – Recorte do indicador “Dia da família”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Eventos (EEF/E)	Dia da família	Temos também o dia da família onde vamos conhecer algo do nosso país, ou seja, à descoberta do nosso país, onde vamos a algum lado com as famílias. (A)

			Depois temos, em Maio, (...) as famílias vão passear, é uma visita, é um projeto que nós temos é “À descoberta de Portugal” que é o dia da família e toda a criança tem que levar, no mínimo, um adulto... (...) Então nesse dia vamos passear, obrigatoriamente, o Colégio está encerrado e passa as instalações para outro sítio, este ano até vamos ao “Dino Parque”. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Na subcategoria “Eventos”, o segundo exemplo de envolvimento das famílias, é o indicador “Dia da família”. A educadora A menciona que este é um evento de “descoberta do nosso país”, onde a equipa educativa e as famílias se deslocam a novos lugares para passear e conhecer algo novo. A educadora B detalha que é em maio que ocorre o projeto “À descoberta de Portugal”, no qual todas as crianças devem ser acompanhadas por, pelo menos, um familiar. Conta ainda que no “Dia da família” a instituição fecha as suas instalações e todos se reúnem num local específico, sendo que este ano o evento será realizado no “Dino Parque”. Esta iniciativa, tal como a anterior, também expressa uma grande dedicação da equipa educativa em fortalecer a relação creche-família e o envolvimento familiar. Além disso, proporciona novas experiências, e aprendizagens, às crianças fora da instituição o que é bastante benéfico para elas.

Por fim, analisa-se o terceiro indicador, “Festa de final de ano”, da subcategoria “Eventos”.

Tabela 14 – Recorte do indicador “Festa de final de ano”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Eventos (EEF/E)	Festa de final de ano	E depois temos a nossa festa de final de ano, que também não é uma festa comum, é uma caminhada onde traçamos o nosso caminho sempre... nós tentamos fazê-lo sempre aqui na nossa comunidade. Fazemos então uma caminhada a conhecer algo, algum espaço, um trilho que possa haver por estes lados, e depois fazemos um almoço-convívio e estamos, pronto. (A) Depois temos a dita festa de final de ano, que é um passeio, uma caminhada, que nós damos com a família. É um sábado (...) e de manhã vamos caminhar e depois normalmente escolhemos um sítio para fazer o piquenique para almoçar, às vezes é aqui no Colégio outras vezes é noutro sítio. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

O terceiro exemplo do evento relacionado com o envolvimento das famílias é o indicador “Festa de final de ano”. À semelhança da “Festa das luzes”, a “Festa de final de

ano” também não é uma festa tradicional, segundo mencionado pela Educadora A, uma vez que se trata de uma caminhada. A educadora B complementa que esta caminhada é um passeio em família realizado a um sábado de manhã. B refere também que, normalmente, no final da caminhada a equipa educativa em conjunto com as famílias escolhem um local para fazer um piquenique para almoçar, podendo ser tanto nas instalações do colégio como noutro local que agrade a ambas as partes. Iniciativa que reforça o vínculo entre a instituição e as famílias ao promover eventos que proporcionem momentos de convívio e lazer ao mesmo tempo que incentiva e motiva os pais a se envolverem ativamente nas atividades da creche.

De seguida, analisa-se a penúltima subcategoria da categoria “Estratégias de envolvimento das famílias”.

Tabela 15 – Recorte da subcategoria “Sugestões para atividades pais x crianças”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Sugestões para atividades pais x crianças (EEF/SAPC)		Pedimos sempre, por exemplo, há coisinhas que às vezes ao fim da semana mandamos uma dica para os pais irem fazendo com eles em casa e depois mostrarem-nos, mandarem um vídeo, mandarem alguma coisa, também para eles se sentirem englobados em todos os nossos projetos que estamos a desenvolver em sala. (A) (...) como eu estava a dizer, por exemplo, basta uma simples pergunta para eles

			falarem com os filhos, algo que eles estejam interessados, terem sempre esse à-vontade de filmar, de fotografar, de gravar um áudio e nos mandar... que para nós também é muito importante e as crianças ficam todas contentes quando vêem um vídeo deles em casa, não é? (A) Tirando isso... depois em casa temos coisas pontuais, por exemplo: este ano no dia do pai, (...) vamos desafiar o pai a escolher um sítio que ele queira para contar uma história ao seu filho e depois nos dar o feedback: tirar uma foto, fazer um vídeo, qualquer coisa... Ou seja, tentamos sempre não dar uma prenda que é uma coisa que não se torna pessoal mas sim criar memórias com o filho... envolver sempre os pais a brincar e a estar com os seus filhos. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Na subcategoria “Sugestões para atividades pais x crianças”, as entrevistadas revelam algumas formas simples de incentivar a participação dos pais nas atividades dos seus filhos. A educadora A menciona que com alguma regularidade e normalmente no fim da semana, são enviadas “dicas” de atividades para as famílias realizarem com as crianças, solicitando também um *feedback*. Esse *feedback* pode ser enviado através de fotografias, áudios ou vídeos e permite, segundo a educadora A, que os pais se sintam “englobados” em todos os projetos que estão a ser desenvolvidos em sala. Além disso, A acrescenta, ainda, que basta uma simples pergunta para os pais conversarem com os filhos sobre temas interessantes para ambos. A refere também que o envio das fotografias e/ou vídeos/áudios dessas interações é muito importante para as educadoras. Neste sentido, não apenas se valoriza a participação das famílias, bem como as crianças que também sentem alegria ao verem os seus momentos em casa serem apreciados na creche. Além desta iniciativa, a educadora B refere que existem outras iniciativas pontuais para envolver os pais e os seus filhos. B revela que este ano, no Dia do Pai, os pais serão desafiados a escolher um local para contar uma história ao seu filho e depois partilhar essa experiência na creche através dos mesmos meios que a educadora A mencionou, isto é, recorrendo a registos fotográficos, meios audiovisuais ou de outro modo. O objetivo, especificamente nestes dias festivos, é substituir presentes físicos por boas memórias, por isso afirma: “tentamos sempre não dar uma prenda que é uma coisa que não se torna pessoal mas sim criar memórias com o filho”. Por último, destaca que é primordial “envolver sempre os pais a brincar e a estar com os seus filhos”.

As iniciativas descritas demonstram um empenho das educadoras em criar oportunidades significativas de envolvimento para os pais nas experiências dos seus filhos, o que é vantajoso tanto para o desenvolvimento das crianças como para o fortalecimento das relação e interação creche-família.

A última subcategoria desta categoria prende-se nas “Ações de formação”.

Tabela 16 – Recorte da subcategoria “Ações de formação”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de envolvimento das famílias (EEF)	Ações de formação (EEF/AF)		Por exemplo, algumas ações de formação cá, que acaba sempre por envolver... eles vêm cá (...) e aprendem sempre um bocadinho de mais teoria para ajudar na sua prática e também para compreender um bocadinho o nosso trabalho, trabalho que nós fazemos aqui. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta subcategoria, a educadora B começa por destacar a importância de envolver as famílias através de ações de formação realizadas na instituição. Segundo a entrevistada, estas ações permitem que as famílias venham até à creche e construam conhecimentos teóricos que os ajudam a compreender melhor o trabalho desenvolvido pela equipa educativa.

Deste modo, torna-se possível que os pais obtenham ferramentas e conhecimentos cruciais para apoiar o desenvolvimento das crianças tanto na creche como em casa. Ao oferecer estas formações, a instituição demonstra apoio às famílias e reforça, indiretamente, a importância do envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos. Mata, L. & Pedro, I. (2021) mencionam que “nem sempre é fácil para os pais participarem e envolverem-se no apoio ao processo educativo dos filhos” (p. 21) e, por esse motivo, sugerem os/as educadores/as reflitam sobre alguns aspetos, um deles denominado pelas mesmas como “experiências de formação” (p. 21). Revelam ainda que as famílias acolhem estas experiências de forma positiva, não as considerando “ameaçadoras face às expectativas e objetivos educativos que traçaram ou intuem para os seus filhos” (p. 21) mas que, pelo contrário, as “percecionam como sustentadores do seu papel educativo” (p. 21).

Prosseguimos com a análise da categoria “Meios de comunicação” no âmbito da subcategoria “Meios de comunicação utilizados” com o indicador “Plataforma”.

Tabela 17 – Recorte do indicador “Plataforma”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Plataforma	A plataforma que usamos recentemente, começámos em Setembro, é o ChildDiary, e (...) é super acessível, os pais têm sempre a rotina dos filhos, conseguem intervir no dia a dia deles porque conseguem sempre mandar mensagens a questionar se fez cocó se não fez cocó... e para além de ir tudo ao fim do dia, conseguem-nos mandar, porque às vezes quando eles chegam nós já saímos e eles querem fazer uma pergunta específica então mandam-nos e nós conseguimos responder mas sim, neste momento, é essa plataforma que usamos. (A) É a plataforma digital, telemóvel... pronto, para comunicar com os pais. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste primeiro indicador, aborda-se a plataforma digital utilizada pelo colégio denominada “ChildDiary”. A educadora A explica que esta plataforma começou a ser utilizada na instituição em Setembro (2023) e a que utilizam com maior frequência atualmente. Destaca que, para além de ser muito acessível, também permite que os pais acompanhem a rotina dos seus filhos na creche. A educadora acrescenta que estes podem intervir diariamente na plataforma, por exemplo, enviando mensagens sobre questões específicas como por exemplo se a criança “fez cocó se não fez cocó”. Refere ainda que, para além de no fim do dia estar na plataforma tudo o que foi realizado com a criança e outros assuntos relacionados com a mesma, ainda assim, os pais podem enviar mensagem através da aplicação e as educadoras respondem através da plataforma caso já não se encontrem nas instalações. A educadora B complementa que utilizam o telemóvel, mais especificamente o ChildDiary, como meio de comunicação entre o colégio e as famílias.

Em continuidade, analisa-se o indicador “Atendimentos individuais”.

Tabela 18 – Recorte do indicador “Atendimentos individuais”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Atendimentos individuais	Sim, eu disponibilizo atendimentos individuais sempre que nos é possível enquanto educadoras (...) e sempre que os pais sintam essa necessidade. Nós temos sempre um atendimento um dia específico (...), pedimos sempre que eles antecipem caso queiram reunir mas temos sempre. Para além desse dia específico, temos

			também as entregas dos feedbacks que são semestral em que pedimos para eles virem cá, ou caso não possam vir fazerem via Zoom porque é bastante importante eles perceberem o como decorreu aqueles primeiros 6 meses daquela criança, aqueles últimos 6 meses daquela criança... mas sim, disponibilizo sim. (A) Sim. Todos os meses todas as educadoras têm um dia específico para atendimento e os pais anteriormente têm que nos dizer que querem aquele dia. Se não puderem naquele dia também combinamos e é um atendimento individual mas como já disse sempre que os pais vêm buscar podem falar um bocadinho connosco. Se precisarem mais de uma vez também estamos sempre disponíveis para os atender. (B) (...) Diariamente, nós
--	--	--	---

			conversamos com as famílias, tentamos perceber como é que vai a criança lá por casa, qual é a sua evolução, quais são as dificuldades das famílias, pronto. Tentamos fazer esse diálogo todos os dias quando recebemos ou quando entregamos a criança e também trabalhamos com uma plataforma que a família também está sempre disponível para dizer as dúvidas e nós também, enquanto instituição enquanto educadoras, também temos a plataforma para dizer como é que correu o dia a dia da criança, quais são as suas evoluções. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Neste segundo indicador, abordam-se os atendimentos individuais realizados entre as educadoras de infância e as famílias. A educadora A começa por mencionar que disponibiliza atendimentos individuais sempre que lhe é possível e “sempre que os pais sintam essa necessidade”. De seguida, refere que existe um dia específico para esses atendimentos, mas é solicitado que os pais marquem a sua vez com antecedência, caso não possam comparecer nesse dia, é possível agendar para outro dia. Além disso, A menciona que também existem reuniões semestrais em que são entregues às famílias *feedbacks* sobre o desenvolvimento das crianças. Estas reuniões são presenciais mas,

caso não seja possível alguma família estar presente naquele dia específico, A refere que pode ser agendada uma reunião via Zoom, uma vez que o essencial é que os pais compreendam o progresso das crianças, isto é, “como decorreu aqueles primeiros 6 meses daquela criança, aqueles últimos 6 meses daquela criança...”. À semelhança da educadora A, a educadora B também refere que os atendimentos individuais podem ocorrer mais que uma vez por mês, conforme a necessidade. B destaca ainda que diariamente, ao entregar ou a receber as crianças, as educadoras conversam com as famílias para entender como a criança está em casa, as suas evoluções e dificuldades sentidas, por isso afirma “diariamente, nós conversamos com as famílias, tentamos perceber como é que vai a criança lá por casa, qual é a sua evolução, quais são as dificuldades das famílias, pronto”. Tentamos fazer esse diálogo todos os dias quando recebemos ou quando entregamos a criança”. Além disso, também é utilizada a plataforma digital que permite que as famílias e educadoras partilhem informações sobre o dia a dia da criança e as suas evoluções, bem como se esclarecem dúvidas se estas existirem.

Pertencente à subcategoria mencionada na tabela anterior, analisam-se os dados referentes ao indicador “Informações trocadas”.

Tabela 19 – Recorte do indicador “Informações trocadas”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Informações trocadas	(...) diariamente toda a rotina (...) Neste momento, por exemplo, que muitos deles estão a iniciar o desfralde se correu bem o desfralde, se conseguiram fazer xixi ou cocó no bacio... Em relação ao comer, se comeu bem... O dormir, quanto tempo

			dormiu... Isto diariamente. Depois, ao final do dia, fazemos sempre um resumo daquele dia, do que é que o grupo fez (...) que também depois é enviado para os pais. No final da semana, é enviado um feedback semanal, ou seja, nós colocamos fotografias e fazemos também uma história de tudo o que aconteceu durante a semana. Depois têm também as documentações, as mini-histórias que vão sendo apresentadas na sala. E nas reuniões, como eu disse à bocado, nas reuniões de entrega de feedback em que também é mostrado uma narrativa feita daqueles 6 meses apoiado num vídeo, que é uma compilação de fotografias e vídeos também, onde mostra o dia a dia do seu filho. (A) Normalmente o que acontece é as informações lá de casa ou às vezes marcam essas
--	--	--	---

			reuniões mesmo para casos mais específicos, vamos imaginar, sei lá... que não anda a comer bem, que não anda a dormir bem ou que vai haver alguma alteração lá em casa que as educadoras precisam de saber para nós também darmos o feedback. Normalmente é isso, pronto, não há assim muito mais... (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente ao indicador “Informações trocadas”, a educadora A destaca que diariamente são partilhadas informações com as famílias como, por exemplo, a rotina das crianças, em alguns casos o progresso do desfralde, se a criança conseguiu utilizar o bacio, se comeu bem, quanto tempo dormiu, entre outros. De seguida refere que, no final do dia, as educadoras fazem sempre um resumo sobre aquilo que o grupo fez e é enviado para os pais. A menciona ainda que no final de cada semana é enviado um “feedback semanal” que inclui fotografias e “uma história de tudo o que aconteceu durante a semana”. Além disso, existem também as “documentações” e as “mini-histórias” que vão sendo apresentadas na sala de atividades do grupo. Por outro lado, nas “reuniões de entrega de *feedback*” é apresentada às famílias “uma narrativa feita daqueles 6 meses apoiado num vídeo, que é uma compilação de fotografias e vídeos também, onde mostra o dia a dia do seu filho”. A educadora B começa por destacar que, além das informações disponibilizadas aos pais diariamente, são realizadas reuniões para discutir questões mais específicas que possam surgir, como quando a criança “não anda a comer bem” ou “não anda a dormir bem” ou se houver alguma alteração significativa no ambiente familiar, “as educadoras precisam de saber” para que também possam dar o seu “*feedback*”.

Estas trocas de informações permitem um diálogo mais individual e aprofundado sobre a criança, no âmbito do seu bem-estar e evolução, quer sejam através de reuniões, troca de mensagens da plataforma ou pessoalmente ao entregar/receber uma criança, por exemplo. Seguindo esta linha, Mata, L. & Pedro, I. (2021) referem que, para que esta troca de informações seja eficaz, “são necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (p. 47). As mesmas autoras destacam que “esta dinâmica comunicacional, na qual, em muitos casos, a criança também está envolvida, permite ajustar expectativas, contributos e ações, facilitando a sua coerência e consistência” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 47).

De seguida, analisa-se o indicador “Cartazes/placards”.

Tabela 20 – Recorte do indicador “Cartazes/placards”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Cartazes / placards	Cartazes? Se assim acharmos que é uma boa opção de leitura para as famílias para as crianças visualizarem as imagens sim usamos. Usamos também para expor as nossas TEIAs, usamos também um placard onde escrevemos tudo o que acontece ao longo do ano com aquele grupo. (A)

Fonte: Elaborado pela autora

No indicador “Cartazes/placards”, a educadora A menciona que utiliza cartazes se considerar uma boa opção que facilite a leitura às famílias bem como para as crianças visualizarem as imagens expostas. Refere que também utilizam esta ferramenta para

“expor as nossas TEIAs” e também utilizam um placard específico “onde escrevemos tudo o que acontece ao longo do ano com aquele grupo”.

De acordo com Mata, L. & Pedro, I. (2021), “cartazes e placards com mensagens e trabalhos têm uma vertente comunicacional importante, pois facilitam o acesso à informação e permitem às famílias estar a par das novidades, atividades, interesses e projetos, desenvolvidos nas salas ou na instituição educativa” (p. 31). Esta prática no colégio contribui para manter as famílias informadas sobre o que é realizado na creche.

Analizamos, agora, o indicador “Paredes da sala”.

Tabela 21 – Recorte do indicador “Paredes da sala”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Paredes da sala	Normalmente nós usamos muitas documentações e as mini-histórias... (...) Colocamos nas paredes da sala, colocamos suspensas no teto (...) as documentações e as mini-histórias impressas para que as crianças vejam as suas fotografias, se reconheçam, e os pais possam perceber o que é que aconteceu naquela determinada situação. (A) Sim, como disse anteriormente sim, as mini-histórias, as documentações para que eles percebam o que é feito, o que aconteceu em determinada situação, se eu

			quero que os pais tenham conhecimento de algo também irei imprimir, plastificar e colocar. Sempre também gosto de colocar ao acesso da criança porque tem sempre fotografias e eles gostam de se rever nas fotografias e de identificar quem lá está. (A) Sim, as informações então são as tais documentações. As documentações podem ser diversas: pode haver uma documentação de projeto, e para a família ficar a conhecer então os projetos que o grupo ou a criança individualmente está a fazer; pode ser documentações de alguns temas que nós achamos importantes como o tema do sono, o tema da alimentação, para a família perceber como é que aqui o Colégio faz e para a família perceber como é que cada criança faz também individualmente. Fazemos também
--	--	--	--

			documentações ao nível de mini-histórias e aí já é mais individual, nós escolhemos alguma situação, algum projeto, algum processo de aprendizagem que nós achamos relevante, fazemos uma mini-história e pomos lá nas paredes. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao indicador “Paredes da sala”, a educadora A menciona que normalmente as educadoras do colégio utilizam muito as “documentações” e as “mini-histórias”, impressas, expondo-as nas paredes da sala ou suspensas no teto. Segundo a educadora A, este método permite não apenas que “as crianças vejam as suas fotografias” e “se reconheçam” mas também que as famílias compreendam “o que é que aconteceu naquela determinada situação”. A salienta que se houver algo específico que deseja que os pais tenham conhecimento, ela imprime, plastifica e afixa na parede. Além disso, revela a importância de colocar estas informações ao alcance das crianças uma vez que as fotografias permitem que estas se revejam em determinadas situações e identifiquem quem está presente. A educadora B explica que “as informações então são as tais documentações” (referente ao indicador “Informações trocadas”) e que estas últimas podem ser diversas, ou seja, podem ser documentações de projetos (para as famílias conhecerem o projeto de grupo que está a decorrer ou também projetos individuais que a criança está a realizar), ou constituir documentações de alguns temas que as educadoras consideram pertinentes como, por exemplo, o sono e a alimentação (para as famílias compreenderem como é que o colégio aborda estas questões e como cada criança os realiza). Além disso, B afirma que as educadoras realizam “documentações ao nível de mini-histórias”, sendo individuais, como forma de documentar situações específicas, projetos ou processos de aprendizagem que considerem relevantes, sendo expostas nas paredes da sala.

Neste sentido, este meio de comunicação contribui fortemente para duas partes importantes no desenvolvimento da criança de creche: a “consciência de si” (Marques, *et al.*, 2024, p. 68) e a importância da “documentação pedagógica” (Marques, *et al.*, 2024, p. 34). No primeiro caso, refere-se à experiência inicialmente mencionada pela educadora A que consiste na identificação da própria criança numa fotografia ou num espelho (Marques, *et al.*, 2024) que ocorre quando “a criança constrói a consciência de si, identificando as suas características e reconhecendo-se como pessoa única” (Marques, *et al.*, 2024, p. 68). Por outro lado, a documentação pedagógica, como descrita pelas educadoras, envolve a elaboração e exibição de mini-histórias que permite que os pais tenham conhecimento e acompanhem de perto as “experiências e aprendizagens proporcionadas às crianças” (Marques, *et al.*, 2024, p. 42) e compreendam melhor o que é feito no colégio.

Em continuidade, analisa-se o indicador “Reuniões com os pais”.

Tabela 22 – Recorte do indicador “Reuniões com os pais”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Reuniões com os pais	(...) três, que é a primeira reunião de todas onde eu apresento o projeto, depois a reunião do primeiro feedback e depois a reunião do segundo feedback. Claro que entre estas três poderá haver mais se assim haja a necessidade, tanto minha enquanto educadora como das famílias enquanto pais. O que é que é tratado? O desenvolvimento deles... (...)

			Porque às vezes os pais não têm noção que eles conseguem fazer aquela determinada coisa e que eles são capazes de fazer sozinhos e mostrar-lhes isso mesmo: o que é que eles já conseguem fazer, o que é que eles são capazes. Tocar no assunto do dormir porque é muito importante, tocar no assunto da alimentação porque também é importante e depois tudo o resto de que eles têm vindo a desenvolver e dar sempre uma abertura aos pais para nos dizer como é que a criança também é em casa para nós percebemos: quais são as dificuldades dos pais, como é que vêm a criança deles em casa. (...). (A) Normalmente... o normal é ser essas duas vezes por ano. Existe uma reunião geral de pais mas aí não é nível de educadora é nível já de direção. Depois ao início, no mês de Outubro, existe uma
--	--	--	---

			reunião de apresentação do projeto e aí nós explicamos muita coisa, explicamos o que é o projeto, explicamos a rotina e os pais tiram muitas dúvidas nessa reunião e depois normalmente já só nos encontramos na avaliação, nos meses Janeiro/Fevereiro ou Junho e Julho, normalmente não existe mais nada. Se os pais depois tiverem alguma questão marcam connosco mas o normal é eles não marcarem, está sempre tudo bem porque estamos sempre em contacto com eles aqui todos os dias no corredor e normalmente nunca querem marcar connosco. Por isso acho que fica tudo bem resolvido ali em Outubro logo porque esclarecemos o que é que vamos fazer e o que é que nós esperamos de nós e também o que nós esperamos deles e depois só nos encontramos em Janeiro/Fevereiro e, mais
--	--	--	---

			uma vez, temos ali as nossas dúvidas tanto da nossa parte como da parte deles, e no final do ano e fica tudo ali resolvido, para já. (B) (...) há sempre uma reunião onde nós explicamos o nosso projeto (A) (...) As famílias que lidamos diariamente, às vezes não é possível com todas, vamos conversando. Depois temos o momento semanal que damos o feedback ao nível do grupo, o que é que eles fizeram durante os dias e as famílias também vão transmitindo as suas dúvidas. Depois temos dois momentos mais individuais que são a entrega do feedback, que pode se dizer a “avaliação”, que acontece em Janeiro ou Fevereiro e o segundo acontece em Junho/Julho e então aí fazemos um pequeno texto a dizer o que é a criança naqueles 4 meses fez e também fazemos um
--	--	--	---

			pequeno vídeo para acompanhar este texto, não é, de algumas fotos e alguns vídeos dos acontecimentos e das propostas que as crianças desenvolveram. Também questionamos nessa reunião individual questionamos a família como é que anda tudo lá por casa, quais são os comportamentos daquela criança lá por casa e os pais também põem algumas dúvidas. Sempre que nos é possível damos algumas estratégias para aquelas dúvidas e para aquelas pequenas dificuldades que os pais têm em casa. (B) Nós falamos muito com a família. Inicialmente, (...) há sempre uma reunião onde nós explicamos o nosso projeto, o que é que vai ser, e depois diariamente, (...) para além da plataforma que nós temos onde eles nos podem questionar sempre tudo, nós tiramos sempre um
--	--	--	--

			bocadinho do final do dia para se alguma família quiser saber mais ou... se tivermos algum recado (...) porque é importante eles também perceberem “Não está só tudo bem”, não é? (...) (A) (...) nós explicamos muito bem o projeto, explicamos muito bem como funciona a aplicação que nós utilizamos e explicamos também que se a família interage e vem aqui para a escola e diz quais são as suas dificuldades ou vem só fazer uma proposta, dizemos quais são os benefícios tanto para o seu filho como para o resto do grupo, e temos tido um bom feedback, eu acho que eles percebem bem quando vêm para aqui. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No âmbito deste indicador, a educadora A começa por mencionar que no colégio existem três reuniões: a primeira para apresentar e explicar o projeto às famílias, seguida de duas reuniões (semestrais) para entrega dos *feedbacks*. A destaca que estas reuniões abordam o desenvolvimento das crianças, salientando as suas conquistas e capacidades uma vez que “às vezes os pais não têm noção que eles conseguem fazer aquela determinada coisa e que eles são capazes de fazer sozinhos”, então um dos objetivos destas reuniões prende-se nisso mesmo, mostrar às famílias o que seus filhos

“já conseguem fazer, o que é que eles são capazes”. Além disso, também são discutidos aspetos importantes como o sono e a alimentação “porque também é importante e depois tudo o resto de que eles têm vindo a desenvolver e dar sempre uma abertura aos pais para nos dizer como é que a criança também é em casa”, com a finalidade das educadoras compreenderem “quais são as dificuldades dos pais” e “como é que vêem a criança deles em casa”, oferecendo sempre um espaço para o diálogo educadora-família. A educadora B, complementa o que foi dito por A, explicando que, para além das duas reuniões de *feedback*, ocorre também uma reunião geral organizada pela direção do colégio. Explica que esta última reunião ocorre em outubro, afirmando que esta é “uma reunião de apresentação do projeto” onde refere que “explicamos o que é o projeto, explicamos a rotina e os pais tiram muitas dúvidas nessa reunião” e, normalmente, depois já só se encontram novamente nas reuniões de *feedback* que ocorrem em janeiro/fevereiro e junho/julho. B refere ainda que, se necessário, os pais podem agendar uma reunião para exporem eventuais dúvidas com as educadoras, “mas o normal é eles não marcarem” uma vez que costumam estar sempre esclarecidos já que estão frequentemente a par do que acontece todos os dias e também sempre em contacto com a educadora no corredor da instituição, por isso normalmente não sentem necessidade de agendar novas reuniões. B acrescenta ainda que acha “que fica tudo bem resolvido ali em outubro logo porque esclarecemos o que é que vamos fazer e o que é que nós esperamos de nós e também o que nós esperamos deles e depois só nos encontramos em janeiro/fevereiro” e, mais uma vez, explica que se esclarecem tanto as suas dúvidas quanto as dos pais e “fica tudo ali resolvido, para já”. Para além disso, a educadora B explica que, embora nem sempre seja possível conversar com todas as famílias diariamente, há uma comunicação com aquelas que se encontram regularmente. Ambas as educadoras mencionam que, semanalmente, fornecem o “*feedback* ao nível do grupo”, o que foi feito pelas crianças durante aqueles dias e esclarecem eventuais dúvidas das famílias. Além disso, destaca-se que as reuniões de “entrega do *feedback*” são “dois momentos mais individuais” que se podem denominar também por “avaliação”. B explica que nestas últimas, as educadoras apresentam “um pequeno texto a dizer o que é a criança” fez naqueles 4 meses complementado por “um

88

pequeno vídeo” que inclui “algumas fotos e alguns vídeos dos acontecimentos e das propostas que as crianças desenvolveram”. Segundo a educadora B, nestas reuniões as educadoras também questionam aos pais sobre como a criança está em casa e quais são os seus comportamentos. Os pais têm também a oportunidade de expor as suas dúvidas e as educadoras de contribuírem com algumas estratégias para lidar com essas “pequenas dificuldades que os pais têm em casa”, isto é, situações difíceis que possam estar a enfrentar com a sua criança. Além disso, afirma “nós explicamos muito bem o projeto, explicamos muito bem como funciona a aplicação que nós utilizamos e explicamos também que se a família interage e vem aqui para a escola e diz quais são as suas dificuldades ou vem só fazer uma proposta, dizemos quais são os benefícios tanto para o seu filho como para o resto do grupo, e temos tido um bom *feedback*, eu acho que eles percebem bem quando vêm para aqui”.

Ambas as educadoras enfatizam a importância de manter uma comunicação consistente e contínua com as famílias. A menciona que, além das reuniões habituais, há uma comunicação diária tanto pessoalmente como através da plataforma digital. A educadora A salienta que é fundamental que os pais compreendam que “não está só tudo bem”, não é?”, isto é, que a comunicação creche-família tem grande importância no desenvolvimento das crianças. Por isso, A refere “nós tiramos sempre um bocadinho do final do dia para se alguma família quiser saber mais ou... se tivermos algum recado”. Por outro lado, a educadora B complementa que as educadoras explicam detalhadamente o projeto que decorrerá, como funciona a aplicação (plataforma digital) utilizada pelo colégio, incentivando e explicando muito bem às famílias que se interajam e estiverem presentes na escola (por exemplo, para “fazer uma proposta”), disserem quais as suas dificuldades podem ser ajudadas pelas educadoras uma vez que estas destacam quais os benefícios dessa colaboração para os seus filhos assim como para o resto de grupo. Por fim, B afirma “temos tido um bom *feedback*” e salienta que acredita que as famílias compreendem bem a importância da sua participação.

Segundo Hiatt-Michael (2001), “as reuniões tradicionais” (citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 72), da responsabilidade do/a educador/a de infância, são agendadas para alturas específicas do ano letivo com alguma antecedência, cumprem objetivos

muito concretos. Nestas reuniões, normalmente o/a educador/a é o único que tem um papel ativo, uma vez que é ele quem “organiza, gere, conduz, fala” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 72), deixando para os pais um papel pouco participativo ou apenas pontual. Hiatt-Michael (2001, citado por Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 72), afirma que “normalmente é dado algum espaço para os pais participarem na reunião com questões, sugestões, etc.”, no entanto, no Colégio *Voa Passarinho* os pais não só têm essa oportunidade de participação como também lhes é oferecida a possibilidade de diálogo, permitindo uma interação mais aberta e colaborativa entre as educadoras de infância e as famílias.

Por fim, analisa-se o último indicador, “Chamadas telefónicas”, da subcategoria “Meios de comunicação utilizados”.

Tabela 23 – Recorte do indicador “Chamadas telefónicas”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação utilizados (MC/MCU)	Chamadas telefónicas	Sim, as chamadas telefónicas fazemos sim através do telefone do Colégio onde normalmente só ligamos em caso de doença (...). Se vem alguma pessoa para vir buscar que naquele dia não estava programado e não temos aquela autorização, ligo também (...) mas normalmente é sempre através de ou está com febre, podemos administrar, não podemos administrar algum medicamento, pronto,

			normalmente é só isso. (A) Não. Como nós utilizamos as mensagens pra tudo, só telefonamos em caso mesmo de urgência, ou seja, o pai não tem de estar sempre ligado à aplicação então só telefonamos quando a criança tem febre, quando cai e a queda é preciso ir para o hospital ou assim, ou quando há algum problema assim mais sério. De resto utilizamos só a aplicação, não utilizamos o telefone. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Este indicador, refere-se às chamadas telefónicas realizadas pelas educadoras de creche. A educadora A menciona que estas chamadas são realizadas “através do telefone do Colégio” e, normalmente, efetuadas apenas em caso de doença das crianças, como febre, e para saber se pode, ou não, administrar algum medicamento. No entanto, também são realizadas em casos excecionais, como quando alguém não autorizado vem buscar uma criança e “não estava programado”. A educadora B ressalta que só utiliza as chamadas telefónicas “mesmo em caso de urgência”, devido à frequente utilização de mensagens para qualquer tipo de assunto. Explica que as famílias não têm de estar sempre atentas à aplicação e por isso afirma “só telefonamos quando a criança tem febre, quando cai e a queda é preciso ir para o hospital ou assim, ou quando há algum problema assim mais sério. De resto utilizamos só a aplicação, não utilizamos o telefone”.

Ambas as educadoras utilizam as chamadas telefónicas em casos de extrema necessidade, optando pelas mensagens através da plataforma digital (“ChildDiary”) para situações menos urgentes.

De seguida, analisa-se a subcategoria “Meios de comunicação não-utilizados”, iniciando com o indicador “Cartazes/placards”.

Tabela 24 – Recorte do indicador “Cartazes/placards”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Cartazes / placards	(...) Nós trabalhamos aqui muito com as documentações, pronto. As documentações serve para transmitir aos pais o que as crianças fazem. (...) A nível de cartazes e tudo não funcionamos muito porque funcionamos muito com a plataforma. Quando nós queremos comunicar com os pais pomos uma “chamada de atenção” ali na plataforma e é assim que comunicamos. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

No indicador “Cartazes/placards”, a educadora B começa por mencionar que trabalha muito com as documentações sendo que estas são utilizadas “para transmitir o que as crianças fazem”. Portanto, “a nível de cartazes”, afirma que “não funcionamos muito porque funcionamos com a plataforma”. Para além disso, indica que a principal ferramenta de comunicação é a plataforma digital afirmando, quando necessário, que

“Quando nós queremos comunicar com os pais pomos uma “chamada de atenção” ali na plataforma e é assim que comunicamos”.

Estes relatos evidenciam que a educadora B prioriza a eficácia e rapidez da plataforma digital em relação aos cartazes/placards.

Procede-se agora à análise do indicador denominado “Cadernos de comunicação”.

Tabela 25 – Recorte do indicador “Cadernos de comunicação”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Cadernos de comunicação	Não, (...) é mesmo só a plataforma. (A) Não, (...) caderno mesmo físico de informação não temos neste momento. Trabalhamos tudo com a plataforma digital e os pais têm informação todos os dias da rotina diária dos filhos em tempo real (...). (...) À sexta-feira fazemos um resumo do que é que o grupo fez juntamente com fotos, pomos lá um texto e os pais sabem. Aqui no Colégio, o que é que nós fazemos? Às vezes pomos algumas mini-histórias a nível individuais ou pomos as tais documentações a nível de projetos... mas caderno físico já não trabalhamos, só

			mesmo já digital. (B)
--	--	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A análise deste indicador revela o motivo pelo qual as entrevistadas não utilizam os cadernos de comunicação no colégio. A educadora A menciona que não utiliza este meio de comunicação e que apenas utiliza a plataforma. Já a educadora B explica que atualmente não se utilizam cadernos físicos no colégio referindo que toda a informação é transmitida aos pais através da plataforma digital todos os dias, em que os pais têm acesso à “rotina diária dos filhos em tempo real”. Além disso, destaca que às sextas-feiras se realiza um resumo semanal das atividades realizadas pelo grupo, acompanhado por fotos. Refere, ainda, que às vezes também colocam na plataforma “algumas mini-histórias” individuais ou “as tais documentações a nível de projetos”. B conclui explicando que “caderno físico já não trabalhamos, só mesmo digital”.

Estas unidades de registo refletem a evidente preferência das educadoras de infância pelo uso da tecnologia como sua aliada, devido à sua facilidade e imediatez da comunicação. Como mencionado anteriormente, a plataforma digital permite que os pais estejam sempre informados sobre os seus filhos, até em “tempo real”.

Analizamos, agora, o indicador “Email”.

Tabela 26 – Recorte do indicador “Email”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Email	Eu não, a parte da direção sim (...). (A) Via email só em caso de direção, caso de educadora já não comunicamos via email, comunicamos a nível da plataforma digital por isso aí, a comunicação é diária. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

A análise deste indicador revela que o email não é um meio de comunicação utilizado pelas educadoras de infância. Conforme explica a educadora A, a comunicação por email é realizada apenas pela direção do colégio. A educadora B confirma que a comunicação por email com as famílias é exclusiva da direção e que, enquanto educadoras, utilizam apenas a plataforma digital. B destaca ainda que este meio de comunicação permite uma comunicação diária com as famílias.

Em continuidade, analisa-se o indicador “Panfletos informativos”.

Tabela 27 – Recorte do indicador “Panfletos informativos”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Panfletos informativos	Não, não tenho por esse hábito usar. (A) Não, não utilizamos. (B)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste indicador, constatamos que as educadoras revelam, com clareza, que não utilizam os panfletos informativos, sem justificações, como meio de comunicação no colégio.

Os panfletos informativos são materiais impressos que, de acordo com Mata, L. & Pedro, I. (2021), abordam temas específicos, aprofundando-se em tópicos que surgem de contextos específicos ou que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento das crianças, como por exemplo a importância das rotinas ou a leitura de histórias em família. As mesmas autoras defendem que “estes podem ser utilizados com alguma regularidade e a sua produção deve envolver a equipa educativa da instituição, podendo recorrer-se a outros profissionais e a pais específicos que, pela sua formação, experiência e atividade profissional, possam dar um contributo válido” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 41).

Pertencente à mesma subcategoria, analisam-se os dados referentes ao indicador “Portefólios individuais”.

Tabela 28 – Recorte do indicador “Portefólios individuais”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Portefólios individuais	Em relação aos portefólios, ainda não chegámos a esse ponto, ou seja, cada um tem a sua pastinha onde têm todos os trabalhos que vão realizando quando querem realizar... mas os portefólios não porque (...) todo o nosso trabalho agora é feito na plataforma. Claro que, por exemplo, se ele atingiu aquele objetivo e nós até temos uma fotografia dele a atingir aquele objetivo sim senhor, estará na plataforma anexado àquele objetivo aquela fotografia para que depois tanto nós como as famílias possam ver que realmente foi atingido. (A) Não, (...) não fazemos. No entanto, andamos a tentar utilizar a nossa plataforma para tentar fazer algo do género e ainda não

			consequimos. O que é que nós queremos? Qual é a nossa intenção? É as tais mini-histórias individuais partilharmos com os pais e ser mais incisiva, (...) por exemplo, mensalmente partilharmos alguma coisa individual com os pais mas ainda não estamos lá, ainda não conseguimos.” (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Neste indicador, é possível observar que as educadoras não utilizam portefólios individuais. A educadora A explica que “em relação aos portefólios, ainda não chegámos a esse ponto, ou seja, cada um tem a sua pastinha onde têm todos os trabalhos que vão realizando quando querem realizar...” mas os portefólios propriamente ditos não são utilizados “porque (...) todo o nosso trabalho agora é feito na plataforma”. Menciona também que, se uma criança atinge um objetivo específico e há alguma fotografia que documente isso, será anexada ao *ChildDiary*, permitindo que tanto as educadoras como as famílias possam acompanhar o progresso daquela criança. A educadora B, por sua vez, confirma que os portefólios não são utilizados, mas revela que há um esforço para adaptar algo semelhante na plataforma digital, ao afirmar “não, (...) não fazemos. No entanto, andamos a tentar utilizar a nossa plataforma para tentar fazer algo do género e ainda não conseguimos”. Acrescenta, ainda que, a intenção das educadoras é partilhar “as tais mini-histórias individuais” com os pais de forma mais incisiva, por exemplo, mensalmente, mas esse objetivo ainda não foi alcançado.

Mata, L. & Pedro, I. (2021), em linha com o que expressou a educadora B, referem que “o portefólio de cada criança pode ser partilhado com a respetiva família através do recurso a aplicações específicas e à Internet” (p. 43). As autoras também mencionam que a utilização deste meio de comunicação é “relativamente fácil” (Mata, L. & Pedro, I.,

2021, p. 43) e não só permite aos/às educadores/as pouparem tempo, como também facilita a estes e às famílias “o acesso às atividades principais desenvolvidas pela criança, desde que os pais tenham acesso a estes meios e às tecnologias de base (...)” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 43).

De seguida, analisa-se o indicador “SMS” da mesma subcategoria.

Tabela 29 – Recorte do indicador “SMS”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	SMS	Não, SMS não. Só mesmo mensagem da plataforma. (A) Na nossa aplicação temos mensagens que também podemos mandar e depois temos uma parte em que é rotina diária. E na rotina diária, além de toda a rotina que escrevemos, também diariamente pomos lá: o que precisamos, se precisamos de fraldas, toalhetes e tudo; se há uma medicação que fizemos (...) que é para pôr a hora para os pais escrevem ou se teve tosse se não teve. (...) assim alguma coisa importante, sei lá, como o Colégio estar fechado ou haver alguma interrupção aí pomos uma mensagem, de

			resto vai tudo no registo diário deles. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A análise deste indicador revela que as educadoras não utilizam o SMS como meio de comunicação com as famílias. A educadora A menciona que “só mesmo mensagem da plataforma”. Já a educadora B explica que na plataforma utilizada pela instituição existe a opção de enviar mensagens assim como um registo detalhado da rotina diária das crianças. B refere que, nesse registo, as educadoras solicitam fraldas, toalhetes, informam os pais sobre as medicações administradas aos filhos e outras observações importantes sobre a saúde das crianças. A educadora B menciona também que para comunicados importantes como o “colégio estar fechado” ou outras interrupções, enviam diretamente uma mensagem através da aplicação, mas no dia a dia todas as outras informações são colocadas no “registo diário” das crianças.

Procede-se agora à análise do indicador denominado “Site”.

Tabela 30 – Recorte do indicador “Site”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Site	O site da instituição sofreu agora uma atualização mas quem trabalha mais com o site é a direção... é a diretora pedagógica também. Nós passamos-lhe alguma informação (...) como nas redes sociais (...) que estipulámos para aquela semana que depois estipulámos para aquele mês, vamos mandando fotografias,

			apoiando nalgum texto e depois ela coloca nas redes sociais, no site... (A) Pronto, utilizamos muito o Facebook e o Insta, o Instagram. Não com intuito de partilhar para as nossas famílias porque as nossas famílias têm a parte da nossa plataforma e está lá tudo na nossa plataforma mas utilizamos muito para fazer publicidade ao Colégio e também para a gente de fora perceber como é que nós trabalhamos aqui. Óbvio que os nossos pais também lá vão mas também já têm acesso à nossa plataforma, não vão tirar de mais lá, mas utilizamos muito para isso, então para as pessoas de fora compreenderem como é que nós fazemos a nossa prática pedagógica. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A análise deste indicador revela que as educadoras de infância não utilizam o *site* da instituição *Voa Passarinho* como meio de comunicação. A educadora A refere que “o site da instituição sofreu agora uma atualização”, mas a responsabilidade do mesmo é

da diretora técnica e a diretora pedagógica. Salienta que estas recebem informações das educadoras, como fotografias apoiadas em textos, que foram planeadas para uma semana ou mês específicos para, posteriormente, serem publicadas pela direção no site e nas redes sociais do colégio. A educadora B refere que utilizam bastante o Facebook e o Instagram, mas não com o intuito de partilhar informações com as famílias, uma vez que estas têm acesso na plataforma digital da instituição e, por esse motivo, ao consultarem o *site* ou as redes sociais não obterão informações significativas. B explica que as redes sociais são utilizadas principalmente “para fazer publicidade ao Colégio” e para que as pessoas de fora possam compreender a prática pedagógica da instituição.

Tanto o *site* como o Facebook, e neste caso também o Instagram, podem ser “vias excelentes para informar os pais sobre atividades na comunidade em que podem participar com os seus filhos” (Mata, L. & Pedro, I., 2021, p. 43), no entanto, neste caso, essa função é desempenhada pela plataforma digital *ChildDiary*.

Por fim, analisa-se o último indicador, “Redes sociais”, da presente subcategoria e respetiva categoria.

Tabela 31 – Recorte do indicador “Redes sociais”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Meios de comunicação (MC)	Meios de comunicação não-utilizados (MC/MCNU)	Redes sociais	Pronto, como acabei de referir, eu não mas a parte da direção sim. A diretora pedagógica é que está à frente, vá, digamos assim, das redes sociais que é o Facebook e o Instagram, em que ela vai atualizando... Tentamos colocar sempre stories porque é mais apelativo, ao final da semana

			colocamos então algo nos destaques para ficar na memória da página. (A) Nós utilizamos só o Facebook e o Insta. E utilizamos (...) semanalmente, quando uma semana corre bem três vezes por semana, quando não corre bem, vá, uma vez por semana. E então, em Conselho de Educadoras, escolhemos temas que achamos pertinentes e vamos sempre explorando esse tema, por exemplo: agora andamos a explorar as “100 linguagens”, estamos na parte da argila, tentamos sempre pôr algumas fotos sobre a argila e tentar explicar muito brevemente o que é que (...) faz a argila àquela criança ao nível das “100 linguagens”. Mas pronto, tentamos sempre no mínimo uma vez por mês fazer isso. Quando temos mais tempo, mais disponibilidade, todas as semanas e às vezes dia sim dia não. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A análise deste indicador é semelhante ao que foi observado na tabela anterior, neste caso também se destaca que a responsabilidade pela utilização destes meios de comunicação com as famílias recai na direção do colégio, conforme mencionado pela educadora A. Refere que “a diretora pedagógica é que está à frente, vá, digamos assim, das redes sociais que é o Facebook e o Instagram e é esta quem vai atualizando. A educadora A acrescenta que normalmente “tentamos colocar sempre *stories* porque é mais apelativo, ao final da semana colocamos então algo nos destaques para ficar na memória da página”. A educadora B confirma as redes sociais utilizadas e que a gestão destas é realizada pela direção. Além disso, refere que as publicações nas redes sociais são realizadas semanalmente (normalmente três vezes por semana mas se não for possível apenas uma) e visam explorar temas pertinentes decididos no “Conselho de Educadoras”. A título de exemplo, B destaca que recentemente têm explorado as “100 linguagens”, focando-se na argila, e partilhando algumas fotografias acompanhadas de uma breve explicação sobre o que é a argila e os benefícios da mesma para as crianças. Termina afirmando que “tentamos sempre no mínimo uma vez por mês fazer isso. Quando temos mais tempo, mais disponibilidade, todas as semanas e às vezes dia sim dia não”.

Na categoria denominada “Avaliação da participação das famílias”, inicia-se a análise com a subcategoria “Eficácia das estratégias”.

Tabela 32 – Recorte da subcategoria “Eficácia das estratégias”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Avaliação da participação das famílias (APF)	Eficácia das estratégias (APF/EE)		É assim, (...) a participação das famílias (...) acho que é muito muito boa. Vemo-nos mesmo como se fosse uma família de escola. E nós passamos tanto tempo com os filhos deles que

			sim, que somos uma família (...) e avalio a relação mesmo muito muito boa e gratificante... e quem usufrui é sempre a criança, não é... (A) Na generalidade muito muito boa e eu acho que é por isso que as famílias escolhem este Colégio, porque (...) não nos fechamos entre quatro paredes e temos muita abertura para os pais. Os pais sabem que podem entrar no Colégio, sabem que podem sugerir propostas para nós fazermos, sabem que podem ver tudo, a nossa prática, o que nós fazemos, sabem que nos podem questionar, dar sugestões e sabem que a gente reflete-se mesmo sobre essas questões, sobre essas propostas, e até podemos não fazer o que eles sugeriram mas refletimos muito sobre isso e temos sempre a resposta o “porque sim” ou o “porque não”. Por isso, eu
--	--	--	---

			acho que é esta abertura que nós damos às nossas famílias, acho que é isso que procuram aqui, óbvio também pela nossa prática, como nós trabalhamos com as nossas crianças, mas o envolvimento com as famílias e a forma que nós temos que trabalhar com as famílias também é reflexo da nossa prática, também está lá dentro, não é? E é isso que nós trabalhamos. Eu acho que é muito por isso que os nossos pais nos procuram. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Esta subcategoria consiste numa análise da eficácia das abordagens adotadas pelas entrevistadas para promover a participação ativa das famílias. Contextualizando, as educadoras começam por responder positivamente à questão “Como avalia a participação das famílias?” colocada neste ponto da entrevista. A educadora A considera a participação das famílias como “muito muito boa” e acrescenta ainda que “nós passamos tanto tempo com os filhos deles que sim, que somos uma família”. Avalia a relação como “muito muito boa e gratificante”, concluindo que “quem usufrui é sempre a criança”. A educadora B, à semelhança de A, também refere que, a nível geral, a participação das famílias é “muito muito boa”, acrescentando que acredita que se deve ao facto de “não nos fechamos entre quatro paredes e temos muita abertura para os pais”. Salienta que as famílias “sabem que podem entrar no Colégio”, podem participar ativamente, questionar as educadoras, fazer sugestões e sabem que, posteriormente, as suas contribuições são refletidas pelas educadoras e que, como afirma, podem nem chegar a realizar as propostas das famílias, mas “refletimos muito sobre isso” e

justificam sempre o “porque sim” ou o “porque não”. B salienta que considera que esta abertura, que é dada aos pais, é um fator determinante na sua escolha pelo colégio (“acho que é isso que procuram aqui”), além da qualidade da prática educativa em si e da forma como trabalham com as crianças. Por fim, destaca “o envolvimento com as famílias e a forma que nós temos que trabalhar com as famílias também é reflexo da nossa prática”, afirma que esta abordagem é fundamental e está intrínseca no seu trabalho e, por isso, acrescenta “eu acho que é muito por isso que os nossos pais nos procuram”.

Da mesma categoria, analisa-se, de seguida, a subcategoria “Feedback das famílias”.

Tabela 33 – Recorte da subcategoria “Feedback das famílias”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Avaliação da participação das famílias (APF)	Feedback das famílias (APF/FF)		O feedback que eles nos têm dado é bastante positivo, gostam da maneira como nós transmitimos as coisas, gostam de estar sempre a par do dia do filho ou da filha, portanto tem sido bastante positivo. (A) É muito bom. Nós quando temos a primeira reunião de entrega de avaliação, de entrega do nosso primeiro feedback, temos sempre essas perguntas. Nós (...) além de entregarmos o feedback temos algumas perguntas que fazemos aos pais e uma

			dessas é: “Está tudo bem?”, “Querem sugerir alguma coisa?”, “Qual é o feedback que vocês têm do nosso trabalho?”, “Vocês compreendem toda a informação que vos é dada? Toda a plataforma?”. O feedback que nós temos agora, do mês de Janeiro/Fevereiro é que é ótimo: compreendem, percebem toda a documentação que é dada a eles, percebem os resumos, gostam de entrar, gostam de interagir com os filhos, pronto... Eles estão a adorar. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A educadora A relata que o *feedback* que tem recebido é “bastante positivo”, destacando que as famílias gostam da forma como as informações são transmitidas e valorizam estar atualizadas sobre o dia a dia dos filhos. A educadora B complementa o que foi dito pela educadora A, mencionando que durante as reuniões de avaliação, “além de entregarmos o *feedback* temos algumas perguntas que fazemos aos pais e uma dessas é: “Está tudo bem?”, “Querem sugerir alguma coisa?”, “Qual é o *feedback* que vocês têm do nosso trabalho?”, “Vocês compreendem toda a informação que vos é dada? Toda a plataforma?”. Além disso, salienta que o *feedback* mais recente, referente aos meses de janeiro/fevereiro, é excelente: os pais compreendem toda a documentação que está disponível, percebem todos os resumos semanais que são

enviados, além de gostarem de interagir com os filhos, concluindo com “Eles estão a adorar”.

De seguida, analisa-se a última subcategoria da categoria “Avaliação da participação das famílias”.

Tabela 34 – Recorte da subcategoria “Estratégias alternativas a adotar”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Avaliação da participação das famílias (APF)	Estratégias alternativas a adotar (APF/EAA)		Sinceramente gostava de mostrar mais, ou seja, que eles pudessem realmente ver e aperceber-se de tudo o que os filhos fazem porque nós, e falo também enquanto mãe, nós gostamos de ver sempre o que é que eles estão a fazer, o que é eles já conseguem fazer e o melhor método de ver é mesmo a fotografia, o vídeo... e poder, poder transmitir mais do que eles fazem cá para que eles tenham esse conhecimento. (A) Eu gostava muito que eles tivessem mais formação a nível de perceber como é que nós trabalhamos com as crianças, o porquê que nós fazemos isto, porque é bonito... Muitos dos pais vêm

			à procura desta abordagem mas depois não percebem muito bem como funciona e é giro brincar lá fora mas “Cuidado... que a gente se pode constipar”... e então, eu gostava muito que eles se preparassem mais e que eles percebessem como é que nós o fazemos. Por isso, às vezes, dar mais uma ou duas formações a nível geral, perceber como é que se muda uma fralda ou perceber como é que se introduz os alimentos ou perceber como é que se dá o almoço ou perceber como é que nós podemos ajudar o nosso bebé a ser um bocadinho mais autónomos... Se calhar para os pais faz muita confusão a forma como nós trabalhamos porque eles não a percebem por muito que nós queiramos dizer como fazemos e se calhar para eles, percebendo como nós o fazemos, ajudávamos também lá em casa. Por isso
--	--	--	--

			eu acho que... há ações de formação para eles, não ensinar como é que o pai há-de ser pai ou como é que uma mãe há-de ser pai, nada disso, cada um sabe como há-de fazer, mas dá pequenas dicas para os ajudar lá em casa e para eles também nos perceberem aqui. (B)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A terceira (e última) subcategoria foca-se nas estratégias alternativas que as educadoras ponderam ou gostariam de adotar. A educadora A começa por expressar o desejo de mostrar às famílias mais daquilo que as crianças fazem na creche. Destaca que, enquanto mãe, sabe o quão gratificante é ver o que os filhos “estão a fazer, o que é eles já conseguem fazer”, enfatizando a importância de utilizar fotografias e vídeos com essa finalidade. Conclui mencionando que gostaria de transmitir mais essas informações para que os pais tenham maior conhecimento do que as crianças realizam no colégio. A educadora B, por sua vez, gostaria que os pais “tivessem mais formação” para que pudessem compreender melhor o trabalho realizado pelas educadoras e o motivo de utilizarem determinados métodos. Menciona que muitos pais escolhem o Colégio *Voa Passarinho* pela sua abordagem mas nem sempre “percebem muito bem como funciona”. Por esse motivo, B refere que seria útil que fossem dadas formações a nível geral sobre diversos aspetos, como “perceber como é que se muda uma fralda”, “perceber como é que se introduz os alimentos”, “perceber como é que se dá o almoço”, ou, por exemplo, perceber como ajudar as crianças a serem mais autónomas. A educadora B expressa que acredita que estas formações ajudariam os pais a compreenderem melhor as práticas das educadoras de infância bem como a aplicar algumas dessas estratégias em casa, beneficiando assim o desenvolvimento das

crianças. Esclarece ainda que estas formações não serviriam para ensinar os pais a serem pais mas sim para lhes oferecer “pequenas dicas para os ajudar lá em casa e para eles também nos perceberem aqui”.

Por fim, analisa-se a última categoria apresentada no mapa conceptual.

Tabela 35 – Recorte da categoria “Perceção sobre a relevância do estudo”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Perceção sobre a relevância do estudo (PRE)			Sim, os estudos são sempre relevantes. (A) Sim, sim, sim. Eu acho que cada vez mais, se os pais perceberem (...) o maravilhoso que é eles interagirem mais na escola - e não é só pais perceberem, também as instituições, não é?, a parte da direção, a parte das próprias educadoras - perceberem que é importante os pais estarem no dia a dia dos seus filhos, óbvio com peso e medida, não é? Os filhos também têm que ser autónomos e as educadoras têm que ser autónomas, não é? Os pais não podem entrar aqui e mandar, não, tem tudo que estabelecer regras e limites. Agora, eu acho que se

			todas as instituições perceberem o bom que é a família estar envolvida na parte da educação dos filhos... é bom, é bom. Os pais vão ter mais confiança, vão deixar os seus filhos de manhã com mais segurança e os meninos vão sentir isso e vão ficar muito mais e a escola cresce. O que é que acontece? Muitas vezes nós também não temos segurança no nosso trabalho para estar a abrir portas e o pai entrar a qualquer hora, também parte muito de quem está a trabalhar, ser seguro no que faz... do género: se o pai está a entrar e nós estamos a mudar uma fralda vamos continuar a mudar a fralda e o pai entra e vai brincar com os meninos que estão. Mas para isso é preciso haver muita segurança na instituição, haver muita liberdade, muita abertura na instituição mas muito profissionalismo também. E isso é mais
--	--	--	---

			complicado se calhar algumas instituições perceberem... E eu acho que, se houver mais estudos como estes, as instituições vão dizer “Se calhar, se nós abrirmos ali mais portinhas vai ser mais benéfico tanto para a instituição como para a criança como para a família”. Pronto e vai ser um caminho longo... para nós foi. (B)
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A última categoria de análise denomina-se “Perceção sobre a relevância do estudo” e revela como as educadoras de creche da instituição avaliam a importância deste estudo que investiga o envolvimento das famílias. Neste momento da entrevista, foi colocada a questão “Que significado atribui a este estudo? Considera relevante?”. A educadora A respondeu sucintamente “Sim, os estudos são sempre relevantes”. Já a educadora B, considera estes estudos imprescindíveis, por isso menciona que seria fundamental “os pais perceberem (...) o maravilhoso que é eles interagirem mais na escola”, assim como as instituições (“a parte da direção, a parte das próprias educadoras”) e destaca a importância dos pais estarem no dia a dia com os seus filhos. Salienta que esta interação deve ser equilibrada, respeitando a autonomia tanto das crianças como das próprias educadoras. B considera que “que se todas as instituições perceberem o bom que é a família estar envolvida na parte da educação dos filhos...”, enfatizando que isto é fundamental e seria o ideal em todas as instituições educativas. A educadora B destaca que quando os pais estão mais envolvidos e compreendem o que acontece na instituição, sentem-se mais confiantes ao “deixar os seus filhos de manhã” na “escola”, o que transmite às crianças segurança e bem-estar. Além disso, refere que é crucial que as educadoras de infância também sintam segurança no seu trabalho, dando como

exemplo “se o pai está a entrar e nós estamos a mudar uma fralda vamos continuar a mudar a fralda e o pai entra e vai brincar com os meninos que estão”. Para que isso seja possível, B ressalta que “é preciso haver muita segurança na instituição, haver muita liberdade, muita abertura na instituição mas muito profissionalismo também”. Por fim, a educadora B salienta que se houver mais estudos como este, as instituições educativas serão incentivadas a considerar a importância de uma maior “abertura” no que diz respeito ao envolvimento familiar. Acredita que se as instituições pensarem em abrir portas a esta participação dos pais, podem perceber os benefícios “tanto para a instituição como para a criança como para a família”. Conclui mencionando que acredita que esse é um caminho longo mas trará benefícios para todos (“vai ser um caminho longo... para nós foi”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório Final contou com duas partes essenciais para a sua construção: o estágio em jardim de infância e o estágio em creche. As intervenções pedagógicas realizadas em ambos os estágios foram cruciais para este estudo.

Embora ambos os estágios tenham envolvido intervenções com foco na participação das famílias, este relatório focou-se essencialmente na creche, com o tema “O envolvimento familiar em contexto de creche – Perceções acerca desta parceria”. Tal como referido no quarto capítulo, a creche sempre foi um contexto de atração pelo trabalho realizado e pela curiosidade que suscitava no que diz respeito às relações com as famílias, o que levou à elaboração da questão de partida: “Qual a importância da relação creche-família na perspetiva das educadoras de infância da creche *Voa Passarinho*?”. Definindo-se como objetivos específicos: avaliar o contributo da relação creche-família para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, compreender a importância que as educadoras de infância da creche *Voa Passarinho* atribuem à parceria creche-família, identificar as estratégias que as educadoras de infância utilizam para envolver as famílias e conhecer a posição das educadoras de infância sobre a possibilidade de mobilização de outras estratégias para o envolvimento das famílias na creche.

Conclui-se que uma comunicação eficaz e uma relação positiva e consistente entre a creche e as famílias promove o desenvolvimento holístico das crianças.

As entrevistadas consideraram a parceria essencial para um ambiente educativo enriquecedor e centrado na criança. A parceria creche-família considera-se cada vez mais pertinente, uma vez que, tanto os/as educadores/as como os pais, devem-se manter informados e atualizados assim como colaborarem em conjunto para que possam proporcionar o melhor às crianças com quem convivem e cuidam diariamente.

Para promover o envolvimento familiar foram utilizadas estratégias como jogos e eventos organizados pela instituição com o intuito de incentivar a participação das famílias tanto na creche como em casa. Além disso, foram realizadas ações de formação para os pais, foi mantida uma comunicação frequente através de atendimentos individuais, foram disponibilizadas documentações pedagógicas e concretizaram-se

reuniões (semestrais e pontuais) que permitiram uma troca de informações e *feedback* entre as educadoras e as famílias.

As educadoras mostraram-se conscientes do carácter dinâmico tanto da relação entre a creche e a família como das estratégias de envolvimento utilizadas e, reconhecendo a sua importância, as entrevistadas apresentam-se disponíveis para implementar novas estratégias com o intuito de aumentar esse envolvimento e participação das famílias. Esta abertura demonstra uma preocupação por parte das entrevistadas em procurar soluções alternativas, que podem ser consideradas futuramente, com o objetivo de promover uma parceria eficaz e um ambiente centrado no desenvolvimento holístico e bem-estar nas crianças.

Pretende-se também destacar que todos os objetivos foram cumpridos e salientar que este estudo contribui para a compreensão da relevância da parceria entre a creche e as famílias para o desenvolvimento das crianças uma vez que, ao existir uma parceria forte, são diversas as vantagens e benefícios para as crianças, tanto em casa como na instituição, dado que ambos trocam informações e conhecimentos para ajudar a criança a evoluir e desenvolver-se holisticamente. Por outro lado, a comunicação aberta e consistente deve ser fomentada pelo/a educador/a de infância e é fundamental neste contexto uma vez que esta sustenta todas as interações entre a equipa educativa e as famílias.

O estudo tem, naturalmente, limitações, nomeadamente, o carácter muito reduzido da amostra, bem como a especificidade da instituição não permitem qualquer generalização das suas conclusões.

A concretização deste estudo e as intervenções pedagógicas implementadas nos estágios mencionados proporcionaram um contributo essencial para o desenvolvimento profissional. A prática realizada foi confrontada com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, o que permitiu compreender a importância de uma abordagem centrada na criança, bem como a relevância de uma forte relação e cooperação entre a instituição educativa e as famílias. As aprendizagens conseguidas,

assim como as experiências obtidas através dos estágios que contribuíram para este estudo, revelam-se fundamentais para a prática futura como educadora de infância. O pensamento crítico adquirido e a reflexão contínua sobre cada intervenção implementada são ferramentas fundamentais que contribuirão para que a prática pedagógica futura seja cada vez mais aperfeiçoada. Esta experiência, inserida neste estudo empírico, reforçou a importância de um envolvimento familiar ativo no processo educativo das crianças, promovendo assim uma parceria eficaz e centrada no desenvolvimento e bem-estar da criança.

A ausência da investigação quanto às percepções das famílias sobre este tema impossibilitou a obtenção de opiniões e pensamentos distintos, mas igualmente válidos para este estudo, sobre a eficácia das estratégias implementadas pelas educadoras. Assim, futuros estudos poder-se-iam focar na exploração das perspetivas das famílias, oferecendo uma outra visão mais abrangente sobre a parceria creche-família uma vez que investigações que integrem ambas as perspetivas sobre esta parceria poderão ser mais relevantes para contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e alinham com necessidades específicas tanto das instituições como das famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. F. & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: relatório 2007-2010*.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62362/2/44610.PDF>

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)

Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar - reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, (44-1), p. 119-142.

https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Canário, R. (2008). “Conferência: Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa”, in Miguéns, M. (2008). *Escola/Família/Comunidade*. CNE – Conselho Nacional de Educação.

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>

Creche. (2023). *Regulamento Interno*.

Creche. (2023). *Sobe e Desce*. Projeto curricular de sala.

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Conhece os teus Direitos*.

https://www.unicef.pt/media/3410/poster-conhece-direitos_poster_2024_web_compressed.pdf

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Edição revista 2019.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Dicionário Priberam. *família*. Consultado a 2 de fevereiro de 2024.

<https://dicionario.priberam.org/família>

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (3ª ed., Vol. 2). Penso.

Jardim de infância. (2023). *Projeto curricular de sala*.

Jardim de infância. (2023). *Regulamento Interno*.

Learning and Teaching Scotland. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Scottish Government.

https://stramash.org.uk/wp-content/uploads/2018/08/elc2_prebirthtothreebooklet.pdf

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Marques, R. (1992). *Colaboração Escola-Família: Um conceito para melhorar a educação*. N.º 8 (1992): Ler educação (Maio/Ago.).

<https://ojs.ipbeja.pt/index.php/Lereducacao/article/view/178>

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Monge, M. (1992). *Educação Pré-Escolar: Uma oportunidade de alguns ou um direito de todos?*. N.º 8 (1992): Ler educação (Maio/Ago.).

<https://ojs.ipbeja.pt/index.php/Lereducacao/article/view/177>

Ponte, C., et al. (2018). *BOOM DIGITAL? Crianças (3-8 anos) e ecrãs*. ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/35529/1/ICS_ANALmeida_VRamos_Crianças.pdf

Porto Editora – *família* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Consultado a 2 de fevereiro de 2024.

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/família>

Segurança Social. (s.d.). *Manual de Processos-chave Creche*. (2ª ed.).

https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347

Silva, A. & Mota, L. (2022). A Família Envolve-se no Jardim de Infância. Perceções dos Atores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 56, 1-16.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/46616/1/FAMILIA_INFANCIA_2022.pdf

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Simões, A. (2009). *A colaboração jardim de infância, família e comunidade?*. Lisboa: APEI, Cadernos de Educação de Infância, 86. Abril 2009, (pp. 41-42).

Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. (2024). *Quem somos*. Direção-Geral da Educação.

<https://snipi.gov.pt/quem-somos#no-back>

Stacciarini, A.F.L. (2019). *A evolução do conceito de família: as novas configurações familiares e suas consequências jurídicas e sociais*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Autónoma de Lisboa.

https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/5224/1/Dissertacao_Andr%c3%a9%20Stacciarini_Final%20.pdf

UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância: Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Innocenti Report Card nº 8. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. Florença).

Vasconcelos, T. (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vihena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf

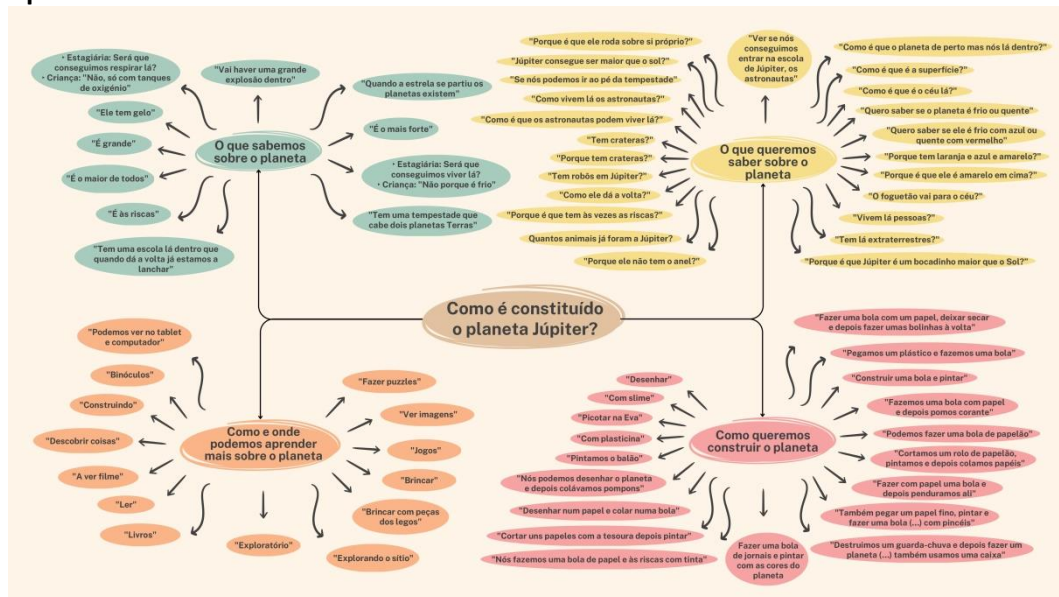
LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A do Ministério da Educação: Modelo de educação inclusiva. (2023). Diário da República n.º 35/2023, Série I de 2023-02-17.

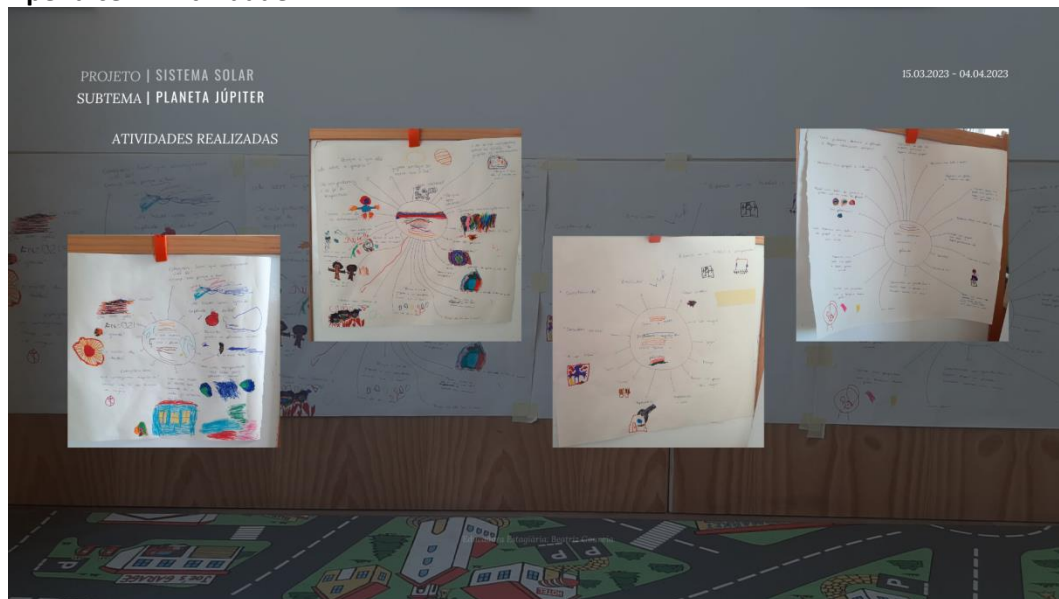
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-legislativo-regional/2023-207883348>

APÊNDICES

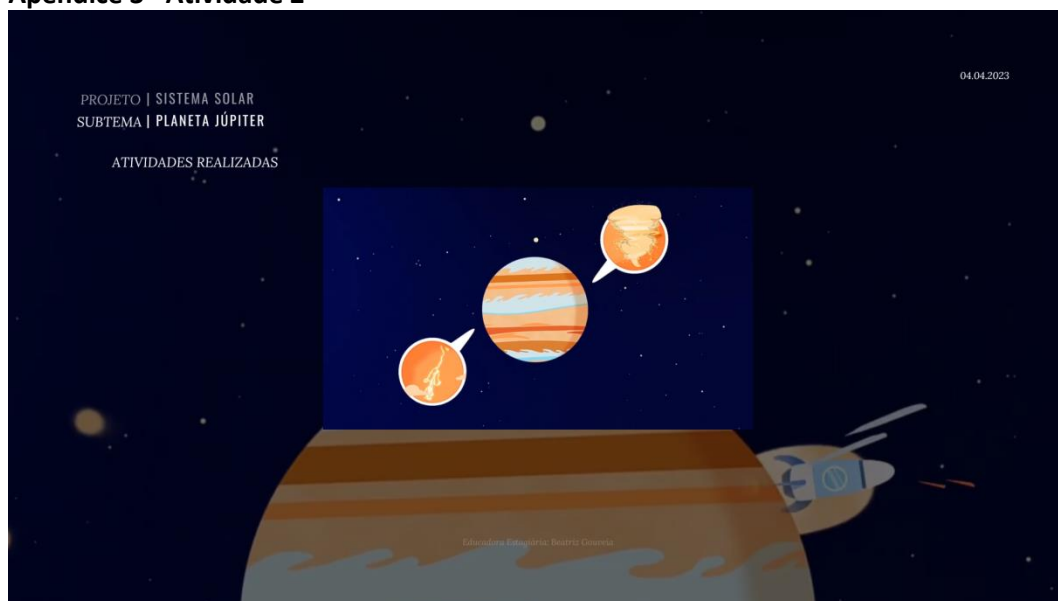
Apêndice 1 – TEIA



Apêndice 2 – Atividade 1



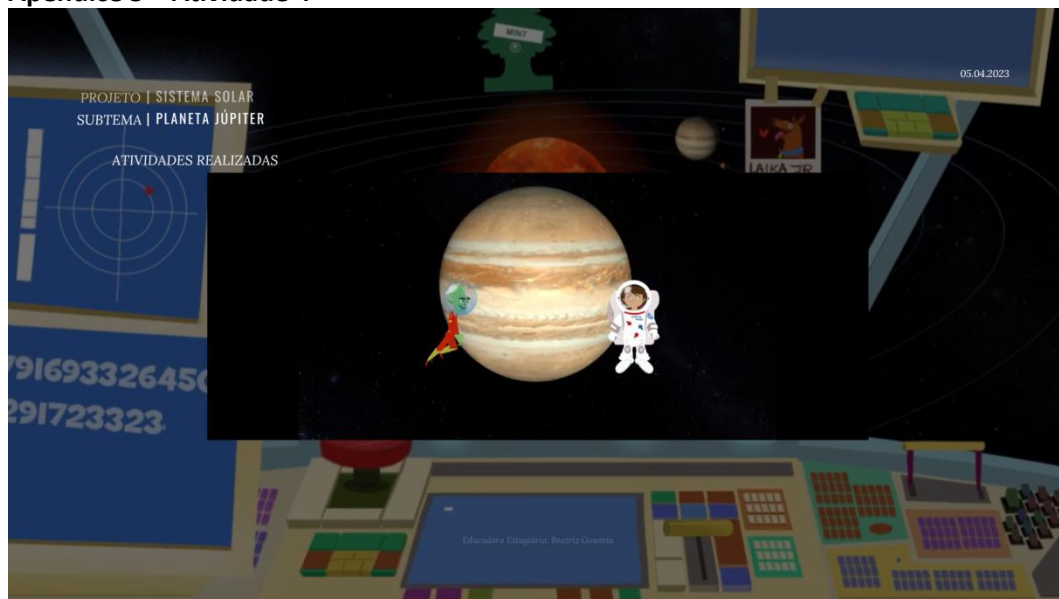
Apêndice 3 - Atividade 2



Apêndice 4 – Atividade 3



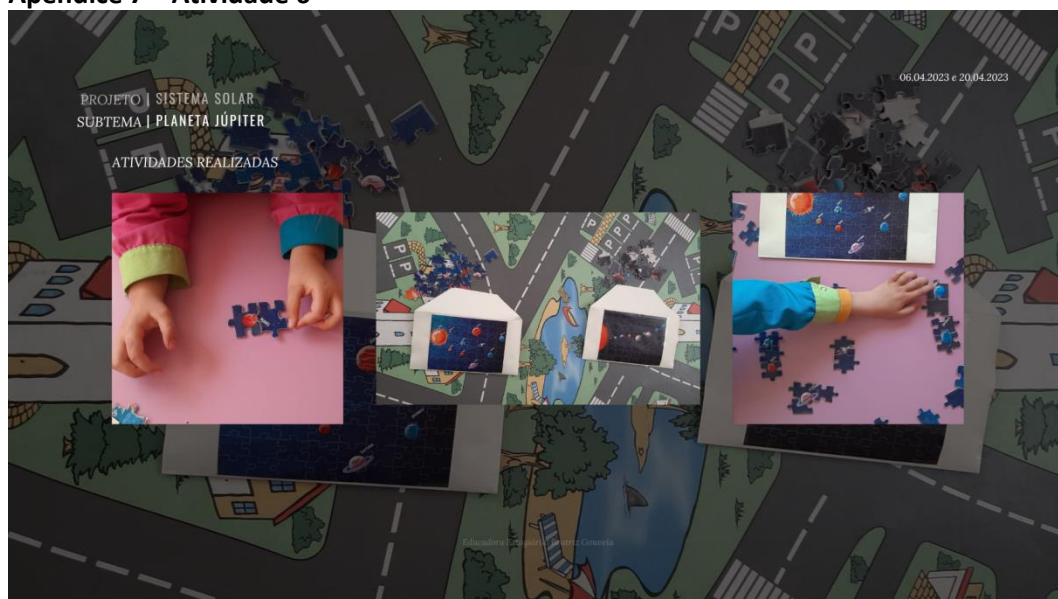
Apêndice 5 – Atividade 4



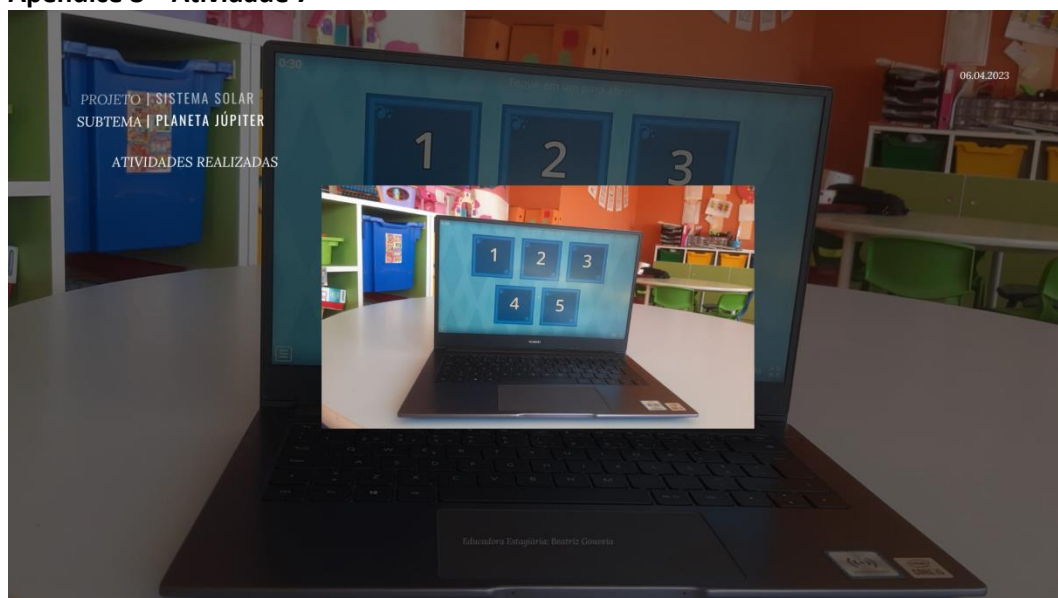
Apêndice 6 – Atividade 5



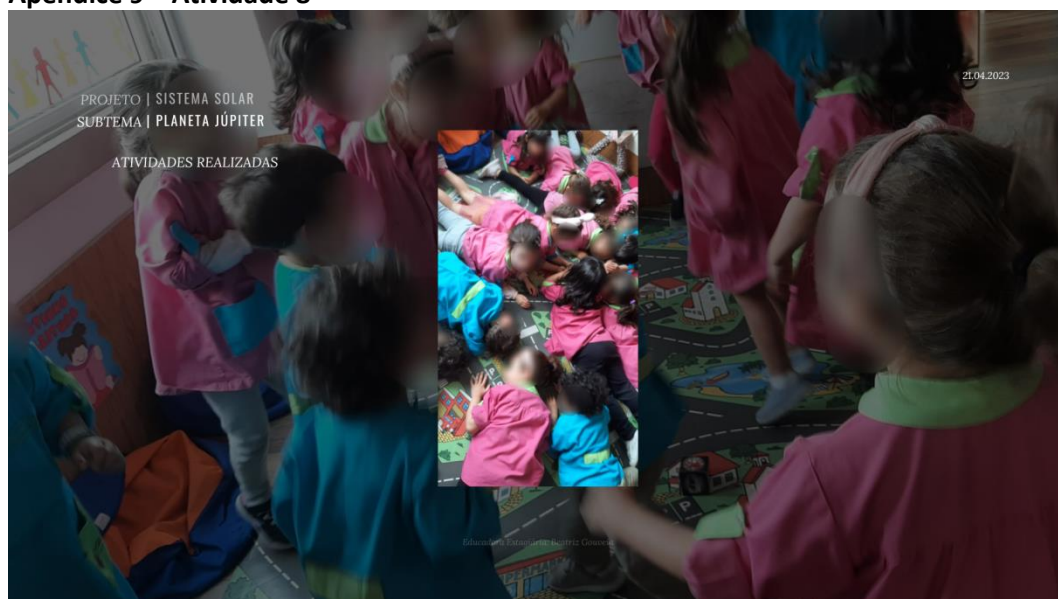
Apêndice 7 – Atividade 6



Apêndice 8 – Atividade 7



Apêndice 9 – Atividade 8



Apêndice 10 – Atividade 8 (Cubo)



Apêndice 11 – “Atividades - Planeta Júpiter”



Apêndice 12 – Proposta 1

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...

Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi fazer desenhos sobre as questões que tínhamos sobre o planeta Júpiter quando ainda não o tínhamos explorado.

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O que vocês vão escrever e eu vou desenhar é ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Vamos desenhar juntos?

Apêndice 13 – Proposta 2

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...

Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi a leitura de características do planeta Júpiter e a visualização de imagens reais do mesmo através do livro da Beatriz.

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O tema do livro é ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Contam-me uma história divertida?

Apêndice 14 – Proposta 3

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...



<https://www.youtube.com/watch?v=SMC18op8Dko>

Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi a visualização do vídeo "Conheça o planeta Júpiter (...)"

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O vídeo que vamos ver pode ser este ou outro ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Vamos ver?

Apêndice 15 – Proposta 4

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...



Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

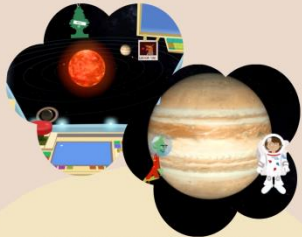
Uma das minhas atividades favoritas foi a construção do planeta com pasta de moldar e tintas guache.

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O que vamos construir bem como os materiais utilizados seriam ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Mãos à obra?

Apêndice 16 – Proposta 5

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...



<https://www.youtube.com/watch?v=i0q-c0VpPww>

Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi a visualização do vídeo "Júpiter, o planeta gigante (...)"

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O vídeo que vamos ver pode ser este ou outro ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Vamos ver?

Apêndice 17 – Proposta 6

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...



Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi realizar os puzzles do Sistema Solar.

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O puzzle que vamos resolver é ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Vamos jogar?

Apêndice 18 – Proposta 7

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...



<https://wordwall.net/pt/resource/54764868>

Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi o jogo de perguntas sobre características e curiosidades do planeta Júpiter.

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! Podemos usar o recurso que a Beatriz criou ou jogar outro jogo de perguntas que seja ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Vamos jogar?

Apêndice 19 – Proposta 8

MAMÃ E PAPÁ
Gostaria de vos pedir algo...



Como sabem, tive a oportunidade de conhecer e aprender com a Beatriz, e realizei muitas atividades das quais gostei muito!

Uma das minhas atividades favoritas foi o jogo do cubo em que pude rir, saltar e dormir.

Gostaria de realizar esta atividade com vocês, seria muito divertido! O que vamos fazer e fingir seria ao nosso gosto. Tenho a certeza que a Beatriz iria adorar o resultado!

Que me dizem? Vamos jogar?

Apêndice 20 – Convite à participação das famílias

Prezados Pais, Mães e Familiares

O meu nome é Beatriz Gouveia, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, e estagiei na Sala Laranja.

Como é do vosso conhecimento, realizei diversas atividades com as crianças, a quem questionei, nos últimos dias de estágio, qual ou quais tinham sido as suas favoritas.

No âmbito do mestrado, tenho de realizar um relatório final, cujo tema é "O envolvimento familiar no desenvolvimento da criança em contexto educativo". Venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração.

Com base nas preferências manifestadas por cada uma das crianças, elaborei algumas propostas de atividades que podem ser realizadas com os pais, os dois ou só com um dos progenitores, mas também com irmãos, primos, avós e outros familiares.

Este é um convite a que realizem, pelo menos, uma dessas atividades. Peço-vos que enviem evidências da atividade realizada, sejam fotografias e/ou vídeos.

Em complemento, gostaria também que elaborassem um pequeno comentário sobre a(s) atividade(s) realizada(s) em que refletissem sobre: o grau de envolvimento da criança (qual a reação do/a seu/sua filho/a?; estava entusiasmado/a?; gostou de realizar a atividade?); a criança e a família, gostaram da atividade? Porquê?; que vantagens/desvantagens observam na realização da(s) atividade(s)?

O envio das fotografias e/ou vídeo, bem como o comentário, deve ser enviado, via e-mail, à educadora entre os dias 10/05/2023 e 24/05/2023.

Saliento que, relativamente aos registos audiovisuais, comprometo-me a salvaguardar os direitos de imagem (ocultando o rosto) e áudio do/a vosso/a educando/a assim como qualquer meio de identificação do/a mesmo/a bem como referir que estes registos têm como único propósito coligir evidências didáticas para o Relatório Final.

Agradeço, antecipadamente, a colaboração prestada.

Cordiais cumprimentos,
A estagiária, Beatriz Gouveia

Apêndice 21 – Fotografia 1



Apêndice 22 – Fotografia 2



Apêndice 23 – Proposta de envolvimento das famílias (Potes da Calma)

Proposta

Olá famílias!
O meu nome é Beatriz e, como sabem, este semestre sou estagiária da sala Calêndula.



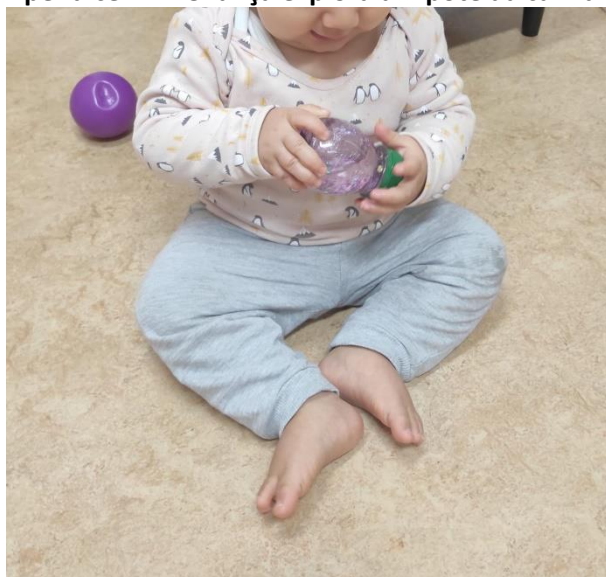
No mês de novembro, pretendo realizar uma intervenção na sala e, para isso, gostaria de obter a vossa colaboração. Sendo surpresa (mas valorizando o vosso envolvimento), gostaria de vos pedir alguns materiais de fim aberto (pequenos objetos que tenham em casa e/ou ao gosto dos vossos filhos).

Alguns exemplos:

- Garrafas de plástico / potes pequenos (transparentes e com tampa)
- Bolas de gelatina (coloridas ou não)
- Purpurinas
- Entre outros!

Com os melhores cumprimentos,
A estagiária, Beatriz

Apêndice 24 – Criança explora um pote da calma



Apêndice 25 – Criança agita potes da calma



Apêndice 26 – Partilha de potes da calma



Apêndice 27 – Construção de muros/barreiras com os potes da calma



Apêndice 28 – Brincadeira livre com os potes da calma e outros materiais da sala



Apêndice 29 – Potes dos Sons



Apêndice 30 – Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Beatriz Sofia Cardoso Gouveia, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, e Educadora de Infância, do _____ (centro de estágio), formalizam este acordo.

O estudo tem como objetivos avaliar o contributo da relação creche-família para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, compreender a importância que as educadoras de infância da creche atribuem à parceria creche-família, identificar as estratégias que as educadoras de infância utilizam para envolver as famílias e conhecer a posição das educadoras de infância sobre a possibilidade de mobilização de outras estratégias para o envolvimento das famílias na creche. Os dados a recolher são de tipo qualitativo salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato das entrevistadas. A participação neste estudo é voluntária, conferindo-se à entrevistada acesso aos seus dados durante todo o processo podendo retificar os mesmos nas distintas fases do projeto.

Deste modo, a aluna responsabiliza-se por:

1. Realizar este estudo seguindo os protocolos estabelecidos pela comunidade científica.
2. Estabelecer a confidencialidade dos dados pessoais, não os divulgando, recolhidos ao longo da transcrição, codificação dos mesmos e publicação dos resultados.
3. Comunicar os objetivos da investigação à entrevistada.
4. Transmitir os resultados obtidos deste estudo à entrevistada.
5. Assumir que o conteúdo desta entrevista é destinado para fins exclusivamente académicos.
6. Enviar uma cópia deste acordo à entrevistada.
7. Os dados recolhidos são para uso exclusivo da equipa de investigação, a aluna e o seu orientador, e serão destruídos após a defesa pública do relatório final de mestrado.

Além disso, a entrevistada responsabiliza-se por:

1. Assumir a participação voluntária de entrevistada podendo não responder, de acordo com o seu critério, a uma (ou algumas) pergunta(s) ou desistir da sua participação em qualquer momento.
2. Responder com veracidade às perguntas formuladas.
3. Autorizar a gravação (áudio) da entrevista.
4. Autorizar a divulgação dos resultados em publicações científicas, sem prejuízo da salvaguarda do anonimato.

_____, de _____ de _____

A Entrevistada

Aluna Estagiária

Apêndice 31 – Guião de entrevista (página 1)**GUIÃO DE ENTREVISTA****Entrevistadora:** Beatriz Sofia Cardoso Gouveia (Educadora estagiária)**Entrevistada:** _____ (Educadora)**Data:** ____ / ____ / 2024**Local:** _____**Recursos:** _____

<i>Blocos</i>	<i>Objetivo de cada bloco</i>	<i>Questões orientadoras</i>	<i>Perguntas de aferição</i>
Bloco 1: Definição do motivo da entrevista e explicação dos objetivos da mesma.	Evidenciar o propósito da entrevista. Proporcionar um ambiente agradável para a entrevista. Motivar a entrevistada a participar e garantir que o seu contributo permanece no anonimato.	Expressar gratidão pela disponibilidade da educadora. Descrever sucintamente o problema e o seu intuito bem como destacar os benefícios do estudo. Colocar a entrevistada numa situação de colaboradora. Garantir que os dados recolhidos serão confidenciais e utilizados apenas para o estudo realizado. Esclarecimento do procedimento e solicitar permissão para gravar a entrevista.	
Bloco 2: Identificação da educadora e do seu percurso académico e profissional.	Obter dados sobre a formação académica e profissional da educadora.	Fale sobre o seu percurso académico. Refira o seu trajeto profissional.	Em que instituição de ensino superior se formou? Quando concluiu o curso? Quais as suas habilitações académicas? Há quantos anos exerce a profissão?

Apêndice 32 – Guião de entrevista (página 2)

			Já trabalhou em quantas instituições? Há quanto tempo é educadora de infância nesta instituição?
Bloco 3: Conhecer a relação existente entre a creche <i>Voa Passarinho</i> e as famílias.	Conhecer os diversos aspetos que caracterizam a relação entre as famílias e a equipa educativa.	Explique como se relaciona com as famílias. Caracterize a relação existente entre as famílias e a equipa educativa.	Incentiva as famílias a participarem? Como? Com que regularidade? Conversa com as famílias sobre a sua participação e as dificuldades que enfrentam? Explica às famílias a importância da sua participação para o desenvolvimento das crianças? Como? Quais são os pontos fortes dessa relação? Que dificuldades encontra? Quais são os maiores entraves?
Bloco 4: Conhecer as estratégias utilizadas para envolver as famílias na sua prática e que outras estratégias conhecem que poderiam ser mobilizadas.	Identificar as estratégias que a educadora utiliza para envolver as famílias.	Identifique quais as estratégias utilizadas para envolver as famílias. Descreva os meios de comunicação existentes entre as famílias e a equipa educativa.	Desenvolve projetos de parceria para envolver as famílias? Na creche? Em casa? Que eventos organiza para envolver as famílias? Na creche? Em casa? Que outras ações desenvolve para promover a participação das famílias? Na creche? Em casa? Que meios de comunicação utiliza com maior regularidade? Disponibiliza atendimentos individuais? Com que regularidade? Que informações são trocadas, de modo

Apêndice 33 – Guião de entrevista (página 3)

			geral? Utiliza cartazes/placards? Quando? Que informações revelam? Utiliza cadernos de comunicação? Que informações ficam disponíveis? Comunica com as famílias via email? Como? Com que regularidade? Utiliza panfletos informativos? Quando? Para que assuntos? Partilha informações nas paredes da sala acessíveis às famílias? De que tipo? Com que objetivos? Utiliza os portefólios individuais de modo a partilhar o progresso das crianças com as famílias ou outras informações? Quais? Com que regularidade ocorrem reuniões com os pais e as famílias? Que tópicos são habitualmente discutidos? Comunica com as famílias via SMS? Quais os motivos principais? Realiza chamadas telefónicas? Em que situações? Quais os motivos principais? Utiliza o site desta instituição para partilhar informações que as famílias possam aceder? Quando? Para que assuntos? Utiliza a página
--	--	--	--

Apêndice 34 – Guião de entrevista (página 4)

			Facebook, Instagram, Whatsapp ou outras plataformas? Quando? Para que assuntos?
	Compreender como a educadora avalia a eficácia das estratégias utilizadas.	Avalie a eficácia das estratégias para articulação entre as famílias e a instituição.	Como avalia a participação das famílias? Qual o <i>feedback</i> das famílias? Que outras estratégias pondera adotar?
Bloco 5: Finalização da entrevista; Agradecimentos.	Compreender o significado que a entrevistada atribui à própria entrevista bem como à investigação em questão. Agradecimento pela colaboração.	O que pensa sobre os objetivos e questões da entrevista? Como vê o contributo que esta entrevista pode fornecer à investigação?	Que significado atribui a este estudo? Considera relevante? Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?

