

DO ENVOLVIMENTO DE FAMÍLIA À TRANSFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NO JARDIM DE INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA COZINHA DE LAMA COMO EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

FROM FAMILY INVOLVEMENT TO THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SPACES IN KINDERGARTEN: BUILDING A MUD KITCHEN AS A COLLABORATIVE EXPERIENCE

Recebido em: 10 de junho de 2026
Aprovado em: 14 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 154-168 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4801>

Beatriz Graça beatrizzgraca@gmail.com

Mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).
Educadora de Infância.

Joana Freitas Luís joana.luis@ipleiria.pt

Doutora em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal). Professora Auxiliar Convidada na Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal) e na Universidade de Leiria e Oeste (Leiria/Portugal). Investigadora no CIDTFF (Aveiro/Portugal).

Luís Miguel Oliveira miguel.oliveira@ipleiria.pt

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real/Portugal). Professor Auxiliar na Universidade de Leiria e Oeste (Leiria/Portugal). Investigador integrado no Centro de Estudos em Educação e Inovação - Ci&DEI.



RESUMO

O presente artigo emerge de um estudo desenvolvido no âmbito de um Mestrado em Educação Pré-Escolar, centrado no envolvimento das famílias no quotidiano educativo, através da construção colaborativa de uma cozinha de lama enquanto experiência pedagógica participativa na Educação Pré-Escolar. Definiram-se como objetivos: compreender o envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância e na construção da cozinha de lama; assim como conhecer a perspetiva das famílias e das crianças relativamente à sua participação nesta experiência.

Optou-se por um estudo de caso, de natureza qualitativa, enquadrado no paradigma interpretativo, desenvolvido num estabelecimento da rede pública, envolvendo um grupo de 25 crianças entre 3 e 6 anos de idade, as respetivas famílias e a equipa educativa. A recolha de dados incluiu observação participante, registos fotográficos, análise documental de atas de reuniões de pais, conversas informais e entrevistas com as crianças e inquéritos às famílias. Os dados foram tratados com recurso à análise de conteúdo.

Os dados do estudo permitem afirmar que a construção da cozinha de lama, enquanto projeto colaborativo, funcionou como catalisador da relação Jardim de Infância-Família. A participação parental, quando valorizada e tendo em conta os resultados do estudo, pode contribuir para o fortalecimento dos vínculos, para o aumento da confiança institucional e para a construção de uma cultura educativa mais democrática.

Palavras-chave: Cozinha de Lama; Educação de Infância; Participação; Relação Jardim de Infância-Família.



INTRODUÇÃO

A participação das famílias na Educação Pré-Escolar e a valorização do brincar em contextos exteriores constituem dimensões fundamentais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Neste contexto, torna-se pertinente compreender de que forma projetos colaborativos podem fortalecer a relação entre o Jardim de Infância e a Família, promovendo práticas educativas mais participativas e significativas.

O presente artigo tem como objetivo analisar o contributo da participação das famílias na construção de uma cozinha de lama para o fortalecimento da relação Jardim de Infância –Família, procurando compreender as perceções das crianças e das famílias sobre esta experiência. Para o efeito, desenvolveu-se um estudo qualitativo, de natureza interpretativa, recorrendo a um estudo de caso. O artigo organiza-se em quatro momentos: enquadramento teórico, metodologia, apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões.

RELAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA-FAMÍLIA

A relação entre Escola e Família, particularmente entre o Jardim de Infância (JI) e as famílias, tem vindo a assumir uma crescente centralidade no campo da Educação de Infância, sendo atualmente reconhecida como um elemento estruturante para a construção de contextos educativos de qualidade, assim como para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança (Mata & Pedro, 2021). Contudo, durante muito tempo, prevaleceu uma perspetiva tradicional que entendia a presença e participação dos pais no contexto educativo como um potencial obstáculo à prática educativa (Sarmiento & Freire, 2011; Liu & Gau, 2022). Esta conceção, fortemente influenciada por modelos de ensino mais escolásticos e transmissivos, atribuía à Escola a responsabilidade exclusiva pelo processo educativo, remetendo as famílias para um papel secundário e limitado a momentos formais de contacto institucional (Epstein, 2018).

Em contraste, os paradigmas educativos contemporâneos defendem uma visão mais colaborativa e participativa da educação, reconhecendo a família como primeiro contexto educativo da criança e valorizando a construção de parcerias efetivas entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Neste sentido, a colaboração entre o JI, família e comunidade assume-se como uma condição essencial para potenciar aprendizagens significativas e promover o bem-estar emocional e social das crianças. Segundo Sarmiento e Freire (2011), a instituição educativa constitui um elemento central no quotidiano das famílias, sendo a partilha da sua gestão e organização uma prática cada vez mais



reconhecida e valorizada. Paralelamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reforçam que a participação das famílias e da comunidade permite alargar e enriquecer as experiências educativas das crianças através da integração de diferentes saberes, experiências e competências (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa, contudo, reconhecer que a construção desta relação implica um conhecimento profundo das famílias e das suas especificidades. Cada família possui uma identidade própria, influenciada por fatores culturais, sociais e económicos e pelas suas experiências pessoais, sendo necessário que os profissionais de educação desenvolvam uma postura empática e sensível à diversidade existente. Como referem Winship et al. (2021), para que os educadores consigam produzir impactos positivos junto das famílias, torna-se indispensável compreender profundamente as suas características e necessidades. Nesta perspetiva, Gross et al. (2022) defendem a implementação de práticas de envolvimento parental sustentadas em evidência científica, equitativas e ajustadas à diversidade familiar.

A literatura evidencia igualmente que o envolvimento parental constitui um importante preditor do sucesso educativo, da aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional das crianças. As relações positivas estabelecidas entre educadores e famílias contribuem significativamente para o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças (Winship et al., 2021). Simultaneamente, quando as crianças observam uma relação próxima entre os seus contextos de vida (família e JI), desenvolvem sentimentos acrescidos de pertença, segurança e valorização do espaço educativo (Mata & Pedro, 2021). Neste sentido, o envolvimento parental deve ser compreendido como um fator de qualidade do sistema educativo.

A participação das famílias pode assumir diferentes formas e níveis de envolvimento. Epstein (2011) identifica seis tipologias principais: apoio às famílias, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, participação na tomada de decisão e colaboração com a comunidade. Estas dimensões procuram promover uma articulação efetiva entre os diferentes contextos de vida da criança e reforçar a corresponsabilização educativa. Para além destas modalidades, Mata e Pedro (2021) identificam práticas mais tradicionais, como reuniões e eventos educativos, que, embora promovam oportunidades de contacto e partilha, nem sempre garantem uma participação efetiva, caso assumam formatos excessivamente expositivos ou pouco participativos. Assim, torna-se necessário desenvolver estratégias flexíveis, diversificadas e adaptadas às necessidades das famílias, reconhecendo que a ausência de participação nem sempre traduz desinteresse, podendo resultar de constrangimentos pessoais, profissionais ou contextuais.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, o envolvimento parental continua a enfrentar diversos obstáculos. Hoover-Dempsey et al. (2005) identificam três grandes categorias de barreiras:



pragmáticas, culturais e psicológicas. As primeiras relacionam-se com limitações de tempo, incompatibilidades horárias ou falta de recursos; as barreiras culturais dizem respeito às diferenças entre os contextos familiares e escolares; e as psicológicas referem-se às crenças, experiências prévias e percepções construídas acerca do papel de cada interveniente no processo educativo. Adicionalmente, Liu e Gau (2022) destacam que famílias em contextos socioeconômicos mais vulneráveis tendem a enfrentar maiores dificuldades de participação devido ao acesso limitado a recursos e oportunidades. A falta de tempo associada às exigências laborais e a utilização de canais de comunicação pouco diversificados constituem igualmente desafios frequentemente identificados (Mata & Pedro, 2021).

Neste contexto, o papel do educador assume particular relevância enquanto mediador da relação entre JI e família. Cabe aos profissionais criar ambientes inclusivos, estabelecer relações de confiança, reconhecer a diversidade familiar e desenvolver estratégias ajustadas às necessidades e possibilidades de participação de cada família. Como referem Mata et al. (2022), a eficácia desta relação depende não apenas da valorização da participação familiar, mas também da capacidade dos educadores em reconhecer e legitimar diferentes formas de envolvimento. Deste modo, a construção de uma parceria sólida entre JI e Família constitui uma condição indispensável para o desenvolvimento de práticas educativas mais democráticas, participativas e centradas na criança e nas relações que estabelece, contribuindo para uma educação mais significativa e inclusiva.

BRINCAR NA COZINHA DE LAMA

O brincar assume um papel central no desenvolvimento holístico, constituindo-se como uma atividade intrínseca à criança e uma dimensão essencial para a sua aprendizagem e bem-estar. O reconhecimento do brincar enquanto direito da criança é relativamente recente. Apenas a partir da segunda metade do século XX, com a crescente valorização da infância, se consolidou uma mudança de paradigma relativamente ao papel da criança na sociedade.

Diversos autores sustentam a relevância do brincar a partir de diferentes perspetivas teóricas. Numa abordagem evolucionista, Jarvis (2011) defende que o impulso para brincar é intrínseco ao ser humano e a outras espécies, podendo representar vantagens adaptativas e de sobrevivência. Mais do que uma tarefa ou atividade orientada, o brincar constitui uma experiência emocional e motivacional profundamente significativa. Também as OCEPE reconhecem o brincar como uma atividade natural da criança, destacando o seu carácter holístico e o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta linha, Neto (2020) caracteriza o brincar como um comportamento de



livre escolha, orientado pela exploração, pela imaginação, pelo risco e pela procura de novas aprendizagens. Assim, o brincar surge como um espaço privilegiado de prazer, descoberta e construção de conhecimento.

As brincadeiras representam igualmente formas de interpretação e reconstrução da realidade social. Através do jogo simbólico e das interações lúdicas, as crianças experimentam situações do quotidiano, recriam conflitos, atribuem significados às experiências vividas e constroem respostas emocionais e sociais face ao mundo que as rodeia. Nijhof et al. (2018) referem que a brincadeira permite às crianças explorar experiências variadas e simular consequências da vida real, funcionando como um contexto seguro para experimentar emoções, resolver conflitos e integrar diferentes vivências. Paralelamente, Silva e Sarmento (2018) defendem que o brincar constitui uma das linguagens primárias da criança, permitindo-lhe expressar sentimentos, criar fantasias, imaginar e construir significados. Neste sentido, brincar é também comunicar, experimentar e compreender o mundo, sendo determinante para a formação da personalidade e do carácter.

Neto (2020) salienta que a brincadeira constitui uma fonte rica de informação sobre os processos de aprendizagem, permitindo que as crianças definam objetivos próprios, desenvolvam competências e aperfeiçoem capacidades através da ação autónoma. É através destas experiências que a criança estabelece relações, desenvolve a criatividade, mobiliza a curiosidade e constrói conhecimentos significativos sobre si própria e sobre os outros.

Nas últimas décadas, as mudanças sociais e familiares têm influenciado significativamente as formas de brincar das crianças. As transformações nos estilos de vida, associadas ao aumento da institucionalização da infância, às alterações nas rotinas familiares e, mais recentemente, ao impacto da pandemia, contribuíram para uma progressiva redução das oportunidades de brincadeira livre em contextos exteriores (Neto, 2003). Neste contexto, torna-se particularmente relevante valorizar o brincar ao ar livre enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem.

Os ambientes exteriores apresentam características específicas que os distinguem dos contextos interiores, oferecendo estímulos ricos, imprevisíveis e diversificados que despertam a curiosidade e a motivação das crianças. Elementos naturais como terra, pedras, água, flores, paus ou folhas constituem recursos abertos que permitem inúmeras possibilidades de exploração e brincadeira (Bento & Dias, 2017). O contacto com a natureza proporciona oportunidades para experimentar, observar, construir hipóteses, resolver problemas e interagir de forma significativa com o meio envolvente. Simultaneamente, permite às crianças enfrentar desafios, ultrapassar receios, testar limites e desenvolver competências relacionadas com a autonomia, a autorregulação emocional e a avaliação do risco (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018).



Neto (2020) acrescenta que a interação com ambientes naturais contribui para o desenvolvimento da criatividade, autoconfiança, iniciativa, cooperação social e capacidade de resolução de problemas. Além disso, o brincar na natureza está associado à redução de estados de stresse e fadiga, promovendo o bem-estar emocional, a empatia, a sensibilidade e o fortalecimento do sentimento de pertença. Também Sobel (2022) destaca o potencial interdisciplinar do brincar ao ar livre, evidenciando como estas experiências promovem aprendizagens em diferentes áreas, nomeadamente matemática, educação física, ciências, linguagem oral, expressão dramática e competências sociais.

Neste enquadramento, a cozinha de lama surge como um contexto de aprendizagem particularmente significativo, ao integrar elementos naturais e experiências sensoriais num espaço de brincadeira aberto, exploratório e estimulante. Trata-se de um espaço educativo localizado normalmente no exterior dos jardins de infância. Estes espaços estão habitualmente equipados com utensílios de cozinha reutilizados, como tachos e panelas, forno, fogão, frigorífico, lava louça ou varinha mágica, proporcionando um ambiente que incentiva a brincadeira simbólica e a exploração. Terra, água e materiais naturais constituem os principais recursos deste espaço, oferecendo inúmeras possibilidades de descoberta, experimentação e criação (White, 2014). A combinação destes elementos permite às crianças envolverem-se numa diversidade de ações, como misturar, mexer, transportar, moldar, escavar, encher, esvaziar ou transformar materiais, promovendo experiências corporais, cognitivas e simbólicas particularmente ricas.

Em consonância com as OCEPE, as experiências na cozinha de lama permitem à criança compreender propriedades dos materiais, antecipar efeitos das suas ações e desenvolver atitudes de respeito e cuidado pelo ambiente. Simultaneamente, White (2014) destaca que os espaços exteriores devem ser concebidos como ambientes dinâmicos, flexíveis e desafiadores, onde as crianças possam escolher, transformar e controlar o seu espaço de brincadeira, desenvolvendo projetos e ideias ao longo do tempo.

Importa ainda reconhecer que os espaços exteriores não devem ser entendidos como espaços e momentos secundários ou meramente recreativos, mas como contextos educativos promotores de aprendizagens significativas (Martins, 2023). Neste sentido, os profissionais de educação devem planificar e conferir intencionalidade aos espaços exteriores, garantindo ambientes ricos e estimulantes que promovam oportunidades diversificadas de brincadeira. Para além dos benefícios ao nível das aprendizagens, Bento e Dias (2017) sublinham ainda os impactos positivos do brincar ao ar livre na saúde física das crianças, nomeadamente através da exposição à luz solar, ao ar livre e aos elementos naturais, fatores que contribuem para o fortalecimento do sistema imunitário, o desenvolvimento ósseo e a promoção da atividade física. Assim, a valorização do brincar, particularmente em ambientes naturais e em contextos como a cozinha de lama, constitui uma condição fundamental para a construção de



experiências educativas mais significativas, participativas e centradas nas necessidades e interesses das crianças.

METODOLOGIA

A presente investigação surgiu no âmbito de uma unidade curricular de Prática Pedagógica desenvolvida em contexto de JI, centrando-se na participação das crianças e das famílias no quotidiano educativo e na construção de uma cozinha de lama. A partir desta problemática, procurou-se compreender as perspetivas das crianças e das famílias relativamente ao seu envolvimento no contexto educativo, bem como refletir sobre a importância da relação Escola-Família no desenvolvimento de práticas colaborativas em Educação Pré-Escolar.

O estudo, de natureza qualitativa, enquadra-se num paradigma interpretativo. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido num JI da rede pública, envolvendo um grupo heterogêneo de 25 crianças entre 3 e 6 anos de idade, as respetivas famílias (13 pais na reunião e 8 na construção da cozinha de lama) e a equipa educativa (uma educadora, uma auxiliar e duas mestradas).

A recolha de dados realizou-se entre outubro e dezembro de 2024 e incluiu observação participante, registos fotográficos e notas de campo retiradas em momentos de presença das famílias no JI, particularmente nos momentos de construção da cozinha de lama, análise documental de atas de reuniões de pais onde foi discutida a sua participação, conversas informais e entrevistas com as crianças (7) e inquéritos por questionário às famílias (13). A diversidade de técnicas de recolha de dados permitiu escutar cada um dos intervenientes, triangular as diferentes vozes envolvidas e garantir uma visão plural da experiência.

A análise dos dados recolhidos nas observações, nas entrevistas e conversas com as crianças e nas perguntas abertas dos inquéritos foi realizada através de análise de conteúdo (Bardin, 2016), identificando padrões de significado relacionados com participação, colaboração, constrangimentos, expectativas e impacto relacional.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A apresentação e análise de dados e discussão dos resultados encontra-se organizada em duas secções, correspondentes aos dois eixos centrais do estudo. A primeira incide sobre a importância atribuída pelas famílias e pelas crianças ao envolvimento parental no contexto do JI, procurando



compreender as suas percepções e significados. A segunda centra-se na participação das famílias na construção da cozinha de lama, analisando esta experiência colaborativa enquanto contexto específico de envolvimento. Embora os dados evidenciem dimensões de significado transversais, como a participação, a colaboração, os constrangimentos, as expectativas e o impacto relacional, optou-se por integrá-las em ambos os eixos de análise, por se considerar que estas emergem de forma articulada e contextualizada nas percepções dos participantes, permitindo uma leitura mais coerente dos resultados face aos objetivos da investigação.

A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Procurou-se neste estudo compreender as percepções das famílias e das crianças relativamente ao envolvimento parental no quotidiano do JI, bem como identificar o significado que atribuem à participação das famílias em experiências colaborativas, nomeadamente na construção da cozinha de lama.

Os dados evidenciam que as famílias reconhecem o envolvimento parental como um elemento fundamental no percurso educativo das crianças, atribuindo elevada importância à sua participação no contexto de JI. Os pais, nos inquéritos por questionário, referem participar regularmente em reuniões, atividades, festas e projetos promovidos pela instituição, valorizando sobretudo a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, conhecer as suas relações interpessoais e integrar-se no ambiente educativo, contrariando a perspetiva tradicional que entendia a presença dos pais no contexto educativo como um obstáculo (Sarmiento & Freire, 2011; Liu & Gau, 2022).

Na generalidade das respostas, os motivos que levam os pais a frequentar o JI prendem-se com “buscar a minha filha” (INQ1: Rita), a “participação em atividades” (INQ12: Mafalda), “reuniões” (INQ5: Fátima) e “Festas e reuniões” (INQ14: Sílvia). Contudo, alguns pais evidenciam também a necessidade de estar presentes para “estar integrada e familiarizada no ambiente onde [o seu] educando passa a maior parte do dia” (INQ11: Carmo).

Apesar da existência de constrangimentos associados, principalmente, à falta de tempo e às exigências profissionais, as famílias demonstram uma percepção positiva relativamente ao contexto educativo, descrevendo-o como um espaço acolhedor, empático e promotor da colaboração entre JI e Família. Os pais referem-se a sentimentos positivos como “bem” (INQ7: Dora), “feliz” (INQ8: Carolina), ou “sinto-me acolhida e ouvida” (INQ2: Ana). Vários participantes mencionaram sentir-se “envolvidos” (INQ6: Rute), “em boas companhias” (INQ7: Dora), e “acolhidos com empatia” (INQ2: Ana). Estes resultados corroboram perspetivas teóricas que defendem o envolvimento parental como um fator determinante



para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas educativas participativas e inclusivas (Mata & Pedro, 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente às crianças, as sete entrevistas realizadas revelam que estas atribuem um significado fortemente afetivo à presença das famílias no JI, associando-a a sentimentos de felicidade, segurança, pertença e valorização pessoal. Durante as entrevistas Madalena afirmou que “eu gosto muito que eles [os pais] ajudem!”, enquanto Rodrigo referiu que “eu gostei muito que eles [os pais] tivessem vindo”. Estas expressões evidenciam que a participação das famílias ultrapassa uma dimensão meramente funcional, assumindo um significado emocional relevante para as crianças. As crianças demonstram particular entusiasmo perante a participação dos pais em atividades lúdicas e projetos desenvolvidos no contexto educativo, reconhecendo esses momentos como oportunidades de partilha, cooperação e aprendizagem conjunta. Simultaneamente, os discursos das crianças evidenciam uma consciência das limitações associadas às rotinas familiares e profissionais dos adultos “[os meus pais] têm de trabalhar” (E10: Rodrigo, E9: Madalena, E6: Laura), revelando uma compreensão precoce das dificuldades de conciliação entre os diferentes contextos de vida. White e Edwards, nos seus estudos confirmam que “The best mud kitchens, and those which have the most atmosphere and character, are made from found, gathered and donated items – especially when these come from the children’s own families.” (2018, p.17). É nesse sentido que os resultados obtidos permitem, assim, compreender que o envolvimento parental em experiências colaborativas, como a construção da cozinha de lama, contribui significativamente para o fortalecimento das relações entre Escola e Família.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA COZINHA DE LAMA

Desafiadas pela equipa pedagógica, as famílias participaram ativamente no planeamento e construção da cozinha de lama. Esta estrutura foi construída, em madeira, no espaço exterior do JI. Os dados permitem-nos compreender que a construção da cozinha de lama constituiu uma experiência pedagógica significativa naquele contexto, assumindo-se simultaneamente como uma estratégia de promoção do brincar no exterior e de fortalecimento das relações entre JI, crianças e famílias. Tal abordagem está alinhada com práticas de uma pedagogia participativa, nas quais as famílias são consideradas parceiras na educação onde a “forma como se concebe e efetiva a participação das famílias em contexto educativo pode ser muito diversificada, devendo ser, no entanto, um eixo central na estratégia do estabelecimento educativo, para dar a melhor resposta à educação das crianças e às necessidades dos pais/famílias”. (Oliveira, Rodrigues & Milhano, 2021, p.30).



Os dados obtidos evidenciam uma valorização generalizada da participação das famílias no cotidiano educativo. Os pais confiaram neste processo “pelos benefícios que traria este projeto a todas as crianças, pela interação que estes projetos promovem entre famílias e crianças fora do contexto formal da escola, pela felicidade que sei que traz para a minha filha e restantes crianças, entre muitos outros” (INQ2: Ana), reconhecendo-se a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma comunidade educativa mais colaborativa e participativa.

Os encarregados de educação demonstraram atribuir elevada importância ao seu envolvimento no JI, considerando que a participação em atividades, reuniões e projetos contribui para um maior acompanhamento do percurso educativo dos filhos, bem como para o fortalecimento das relações entre família e o JI. Apesar de algumas limitações associadas à falta de tempo e às exigências profissionais, a maioria das famílias revelou disponibilidade e interesse em colaborar, quer através da presença física em atividades, quer através de outras formas de participação, como o apoio emocional, a oferta de materiais ou a contribuição na organização das iniciativas: “Não pude participar diretamente, mas apoiei e conversámos em casa sobre o assunto” (INQ10: Júlia); “Colaborou o meu marido enquanto eu fiquei a tomar conta do nosso filho” (INQ6: Rute).

Relativamente à construção da cozinha de lama, os dados revelam que este projeto foi amplamente reconhecido pelas famílias como uma oportunidade educativa enriquecedora, associada ao desenvolvimento da criatividade, autonomia, imaginação, jogo simbólico, socialização e contacto com a natureza. Mesmo os encarregados de educação que desconheciam previamente o conceito de cozinha de lama demonstraram compreender o seu potencial pedagógico, ao afirmar que permitem “interações sociais de maior qualidade, aprendizagens matemáticas, representações de diferentes papéis sociais, contacto com a natureza, contacto com diferentes sensações...” (INQ2: Ana), identificando benefícios relacionados com as aprendizagens sensoriais, cognitivas e emocionais proporcionadas pelo brincar em contexto exterior. White (2014, p. 17) acredita que, “as melhores cozinhas de lama, são aquelas que têm a melhor atmosfera e personalidade, são feitas a partir de objetos encontrados, recolhidos e oferecidos, especialmente se estes vêm das famílias das próprias crianças. É importante não gastar muito dinheiro: o que interessa às crianças é que essas coisas vêm do mundo humano real, para combinar com as coisas do mundo físico real. A utilização de materiais reutilizados e a construção colaborativa do espaço reforçaram também dimensões de sustentabilidade, cooperação e envolvimento comunitário, valorizadas pelos participantes ao longo do processo (White, 2014).

Sobel (2022) defende que a experiência direta com a natureza é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo o autor, permitir que as crianças explorem ambientes



naturais, sujeitando-se a riscos controlados e interagindo com elementos do mundo natural, como terra, água, lama, plantas e pequenos animais, promove a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. A dimensão sensorial do brincar é particularmente relevante, White (2014) defende que as crianças ao manipular terra, areia, lama ou água, envolvem todos os sentidos: tato, visão, olfato, audição e até paladar em algumas experiências seguras.

Do ponto de vista das crianças, os dados das entrevistas evidenciam uma percepção extremamente positiva relativamente à presença das famílias no JI. A participação parental foi frequentemente associada a sentimentos de felicidade, como refere o Rodrigo (E10) “eu gostei muito que [os meus pais] tivessem vindo”, porque dá segurança, entusiasmo e reconhecimento afetivo. As crianças demonstraram particular entusiasmo relativamente à participação dos pais em atividades concretas, revelando orgulho, satisfação e vontade de prolongar estes momentos de interação. Para além disso, os discursos das crianças demonstram que estas reconhecem as limitações associadas à disponibilidade das famílias, sobretudo devido às exigências profissionais, revelando sensibilidade perante as dinâmicas familiares e sociais que condicionam a participação parental. Laura refere que “[os pais] têm muito trabalho e não conseguem vir [ao JI], a mãe trabalha até o céu já estar escuro e as estrelas brilharem” (E6: Laura).

A cozinha de lama surgiu como um espaço simbólico de aproximação entre JI e família, promovendo experiências colaborativas, afetivas e significativas para todos os intervenientes educativos. O projeto permitiu fortalecer sentimentos de pertença e comunidade, como refere Diogo (INQ13) que destaca “o momento de convívio que se criou no final do dia de construção. Pareceu-me que seria algo a promover neste tipo de atividades, estar garantido que no final há um momento de convívio ou se faz um almoço partilhado, ou algo semelhante”. Segundo Mata e Pedro (2021), a participação familiar transcende o simples ato de supervisionar ou instruir, inserindo-se num contexto afetivo e simbólico, em que pais e filhos constroem juntos experiências enriquecedoras.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu analisar os processos de participação parental na educação de infância a partir da construção de uma cozinha de lama, entendida simultaneamente como recurso pedagógico e instrumento de aproximação entre o JI e as famílias.

Os resultados evidenciaram que a participação dos pais é motivada, sobretudo, pelo bem-estar das crianças, pelo fortalecimento do sentimento de pertença à comunidade educativa e pela valorização dos



espaços de aprendizagem. A construção da cozinha de lama foi reconhecida como uma iniciativa com potencial educativo, constituindo uma expressão de corresponsabilidade entre família e JI.

As crianças atribuíram um significado positivo à presença dos pais no JI, associando-a a sentimentos de orgulho, afeto e valorização pessoal. A construção da cozinha de lama destacou-se como uma experiência marcante, não apenas pela atividade em si, mas por promover a articulação entre os contextos familiar e educativo. Simultaneamente, emergiram sinais de compreensão das ausências parentais, frequentemente justificadas pelas exigências laborais.

Enquanto dispositivo pedagógico, a cozinha de lama contribuiu para o enriquecimento do jogo simbólico e para o fortalecimento das relações entre crianças, famílias e educadores.

Conclui-se que a participação das famílias deve ser entendida como uma dimensão contínua do processo educativo. A valorização das perspectivas das crianças e das famílias favorece a construção de contextos educativos mais inclusivos, democráticos e significativos. Apesar das limitações do estudo, os resultados permitiram compreender de forma relevante as dinâmicas de participação familiar no contexto analisado, reforçando a necessidade de futuras investigações com abordagens metodológicas diversificadas e de maior alcance temporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Almedina.

Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1.ª ed.). Porto Editora.

Epstein, J. L. (2011). *Epstein's framework of six types of involvement*. National Network of Partnership Schools, Johns Hopkins University. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/371._joyce_l._epstein_s_framework_of_six_types_of_involvement.pdf

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.



Gross, D., Bettencourt, A., Finch, H., Plesko, C., Paulson, R., & Singleton, D. (2022). Developing an equitable measure of parent engagement in early childhood education for urban schools. *Children and Youth Services Review*, 138, 106613. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106613>

Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>

Jarvis, P. (2011). Play. In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga (Eds.), *Perspectives on play: Learning for life* (pp. 25–40). Routledge.

Liu, Q., & Gau, M. (2022). Obstacles to parental involvement in children's education. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(2), 139–148. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol10.iss2.3659>

Lopes da Silva, I., 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

Martins, C. (2023). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: Um estudo de caso. *Cadernos de Educação de Infância*, (130), 7–17.

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

Mata, L., Pedro, I., & Lemos, M. (2022). *Família e escola: Parcerias na educação de infância*. Edições Afrontamento.

Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.



Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuys, M. A., van de Putte, E. M., Hillegers, M. H. J., van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. C. M. E., van der Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. J., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421–429. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>

Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S., & Vasconcelos, T. (Eds.). (2021). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escolha*. APEI / ESECS.

Sarmiento, M. J., & Freire, S. (2011). Escola, famílias e comunidades: Novos desafios da relação educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 7–25. https://doi.org/10.14195/1647-8681_45-2_1

Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–56). Porto Editora.

Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama: O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância*, (101), 2–27.

Winship, J., Mazarella, C., & Crook, M. (2021). Building trust with families to improve early childhood outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 297–305. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01064-2>