



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Departamento de Educação

**A participação da criança na relação da escola-família:
estratégias integradoras e mediadoras**

Dinora Maria Laranjeira da Silva Guerra

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Professora Orientadora:
Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[junho, 2025]
Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Departamento de Educação

**A participação das crianças na relação escola-família:
estratégias integradoras e mediadoras**

Dinora Maria Laranjeira da Silva Guerra

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Professora Orientadora:
Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[junho, 2025]

Odivelas

Agradecimentos

Com a certeza de que o caminho não se faz sozinho, esta jornada acadêmica não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de várias pessoas, às quais expresso a minha mais sincera gratidão.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Débora Pinto por toda a orientação, paciência e apoio contínuo ao longo de todo o processo. Os seus conselhos foram valiosos e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou grata aos meus colegas pela troca de ideias, companheirismo e pelas discussões produtivas que tivemos durante este período. Em especial, agradeço ao André, Mafalda, Marcelo, Pedro e Inês Linda por partilharem esta experiência comigo e a tornarem mais leve.

À minha família, o meu profundo agradecimento pelo amor incondicional e pelo apoio constante. Ao meu marido pela sua paciência, compreensão e suporte emocional nos momentos mais desafiantes, o seu incentivo foi indispensável. Aos meus filhos, a quem fui ausente tantas vezes, por não me julgarem e me receberem sempre com um abraço. E à minha mana que não me deixou desistir.

Não podia deixar de agradecer também às educadoras/professoras que me abriram as portas das suas salas e que gentilmente dedicaram o seu tempo e partilharam as suas experiências, tornando possível a realização deste estudo.

Agradeço também à instituição e aos professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação académica, partilhando saberes e conhecimento, palavras encorajadoras e abraços de conforto quando os momentos eram de angústia. Por fim, às crianças, que genuinamente, sempre tão bem me receberam e com quem aprendi e cresci imenso!

A todos eles, o meu muito obrigada!

Resumo

A psicologia do desenvolvimento enfatiza que um desenvolvimento humano saudável é aquele que promove a integração de todos os aspetos da vida da criança. Nesse sentido, a interação harmoniosa entre escola e a família, com uma participação ativa da criança, é fundamental para o fortalecimento da sua autoestima, autonomia e competências sociais, que ao serem ouvidas e respeitadas, sentem-se valorizadas e motivadas, promovendo um maior envolvimento no processo de aprendizagem.

O presente Relatório Final (RF) apresenta uma investigação sobre a colaboração entre a escola e a família, mediada pela participação da criança, e que teve como objetivo perceber como é que as estratégias promovidas pelo contexto educativo facilitam a participação da criança na promoção da relação escola-família.

A pesquisa centrou-se numa abordagem qualitativa, focada em captar as percepções, práticas e dinâmicas que emergem desse triângulo relacional. Utilizou-se a observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores, professores, pais e com as próprias crianças, de modo a garantir uma visão abrangente e centrada nos diferentes atores envolvidos. A análise dos dados revelou que a participação da criança é significativamente influenciada por estratégias educativas que promovem a sua agência, o diálogo interativo e a partilha de experiências entre escola e família.

Os resultados, embora exploratórios, destacam práticas como projetos colaborativos, atividades integradoras e momentos de partilha, que reconhecem a voz da criança e valorizam o seu papel enquanto mediadora entre os dois contextos. Além disso, evidenciou-se que a valorização da criança como protagonista nesse processo fortalece os laços de confiança e amplia o seu sentido de pertença, mas também contribuem para relações mais enriquecedoras e horizontais entre escola e família, reforçando a importância de práticas educativas que reconhecem o papel central da criança como elo de conexão no processo educativo.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, Estratégias educativas; Participação da criança, Relação escola-família; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Developmental psychology emphasizes that healthy human development is the one that promotes integration of all aspects of a child's life. Therefore, harmonious interaction between school and family, with active participation by children, is essential to strengthening their self-esteem, autonomy and social skills. When children are heard and respected, they feel valued and motivated, promoting greater involvement in the learning process.

This Final Report (FR) presents an investigation into the collaboration between school and family, mediated by the child's participation, and which aimed to understand how the strategies promoted by the educational context facilitate the child's participation in promoting the school-family relationship.

The research used a qualitative approach, focused on capturing the perceptions, practices and dynamics that emerge from this relational triangle. Participant observation and semi-structured interviews with educators, teachers, parents and the children themselves were used to ensure a comprehensive view focused on the different actors involved. Data analysis revealed that children's participation is significantly influenced by educational strategies that promote their agency, interactive dialogue and the sharing of experiences between school and family.

The results, although exploratory, highlight practices such as collaborative projects, integrative activities and moments of sharing, which give voice to the child and value their role as a mediator between the two contexts. Furthermore, it was shown that valuing the child as a protagonist in this process strengthens bonds of trust and expands their sense of belonging, but also contributes to more enriching and horizontal relationships between school and family, reinforcing the importance of educational practices that recognize the central role of the child as a connecting link in the educational process.

Keywords: Preschool education, Educational strategies; Child participation, School-family relationship; 1st Cycle of Basic Education.

Lista de Siglas ou Acrónimos

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-escolar

JJ - Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

ATL – Atividades de Tempos Livres

TEIP – Territórios Educativos d Intervenção Prioritária

AE – Agrupamento de Escolas

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de Siglas ou Acrónimos.....	VI
Índice de Tabelas	X
Índice de Figuras	XI
Índice de Apêndices.....	XV
Capítulo 1.....	1
1. Introdução	2
- “De que forma as estratégias promovidas pelo contexto educativo são facilitadoras da participação da criança na relação escola-família?”	2
Capítulo 2.....	4
2. Enquadramento Teórico	5
2.1 O Desenvolvimento Humano segundo o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.....	5
2.2 As famílias e as suas dimensões.....	10
2.3 A relação escola-família.....	12
2.4 A criança: sujeito e agente.....	16
2.4.1 <i>A participação da criança na relação escola-família</i>	19
2.5 OCEPE- Família e Participação.....	20
2.6 Enquadramento legal da educação DL/54 e DL/55 de 2018	22
2.7 Aprendizagens Essenciais e o PASEO	24
2.7.1 <i>As AE e o Contexto Escolar e Familiar</i>	27
Capítulo 3.....	28
3. Metodologia da Investigação	29
3.1 Opções Metodológicas.....	29
3.1.1 <i>Ética da Investigação</i>	29
3.1.2 <i>Paradigma Participativo</i>	31
3.1.3 <i>Professor Reflexivo</i>	32
3.1.4 <i>Investigação sobre a própria prática</i>	34

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

3.2	Plano de Investigação	36
3.2.1	<i>Fases da investigação</i>	36
3.2.2	<i>Cronograma do Plano de Investigação (2023-2024)</i>	38
3.2.3	<i>Cronograma do Plano de Investigação 1.ºCEB (2024/2025)</i>	39
3.2.4	<i>Descrição do Plano de Investigação</i>	40
3.2.5	<i>Definição da Problemática</i>	40
3.2.6	<i>Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação</i>	43
3.2.7	<i>Participantes</i>	49
3.3	Caracterização dos Contextos Educativos	50
3.3.1	<i>Caracterização do Estabelecimento de Ensino</i>	50
3.3.2	<i>Caracterização do Contexto de EPE</i>	53
3.3.3	<i>Caracterização do Contexto Educativo de 1.º CEB</i>	76
3.4	Plano de Ação	87
3.4.1	<i>Apresentação e Justificação do plano de ação em contexto pré-escolar</i>	87
3.4.2	<i>Apresentação e Justificação do plano de ação em contexto de 1.ºCEB</i>	89
Capítulo 4.....		91
4.	Apresentação, Análise e Discussão de Resultados Obtidos	92
4.1	Atividades em contexto Pré-escolar.....	92
4.1.1	<i>Atividade 1 – Saída à rua (Projeto das Flores)</i>	92
4.1.2	<i>Atividade 2 – Sementeira de jardim</i>	97
4.1.3	<i>Atividade 3 – Placard “Famílias na escola”</i>	104
4.1.4	<i>Atividade 4 – Lua (Projeto Planetas)</i>	108
4.1.5	<i>Inquérito às famílias</i>	113
4.1.6	<i>Focus Group</i>	116
4.1.7	<i>Entrevista à educadora cooperante</i>	117
4.2	Atividades em contexto 1.ºCEB	118
4.2.1	<i>O Projeto “Almanaque da Família”</i>	118
4.2.2	<i>Missão 1 – Receita Secreta</i>	123
4.2.3	<i>Missão 2 - Quem adivinha?</i>	127
4.2.4	<i>Missão 3 – Sabedoria dos Antepassados</i>	129
4.2.5	<i>Missão 4 – Vamos Brincar</i>	130
4.2.6	<i>Inquérito às famílias</i>	132
4.2.7	<i>Focus Group</i>	134
4.2.8	<i>Entrevista à professora cooperante</i>	135

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

4.3	Triangulação de resultados.....	137
Capítulo 5.....		141
5. Conclusões		142
5.1	Considerações finais	142
5.2	Conclusões da Dimensão Investigativa	143
Referências.....		146
A		146
B		146
C		147
D		148
E.....		148
F.....		148
G		149
H		149
L.....		149
M		150
N.....		150
O		151
P		151
Q		151
R		151
S.....		152
T.....		152
U		153
V		153
W		153
Legislação.....		153
Apêndices		154
ECERS-R.....		A
Consentimento informado		O
Inquérito por questionário às famílias		P
Análise de conteúdo do questionário realizado às famílias		U
Guião de Entrevista à educadora cooperante em contexto EPE		W
Grelha de transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante em contexto EPE		Z
Quadro de análise do conteúdo da entrevista à educadora cooperante em EPE.....		CC

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Guião para entrevista às crianças (<i>Focus Group</i>)	HH
Quadro de transcrição da entrevista às crianças (<i>Focus Group</i>).....	II
Notas de Campo EPE	KK
Planificação da atividade 1 em contexto EPE	ZZ
Planificação da atividade 2 em contexto EPE	BBB
Planificação da atividade 3 em contexto EPE	DDD
Planificação da atividade 4 em contexto EPE	GGG
Consentimento informado	III
Inquérito por questionário às famílias (1.ºCEB.....	JJJ
Guião de Entrevista à professora cooperante em contexto 1.ºCEB.....	PPP
Quadro de análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante	TTT
Guião para entrevista às crianças 1.ºCEB (<i>Focus Group</i>)	XXX
Quadro de transcrição da entrevista às crianças 1.ºCEB (<i>Focus Group</i>)	YYY
Notas de Campo 1.º CEB	DDDD
Planificação da atividade 1 em contexto 1.º CEB	LLLL
Planificação da atividade 2 em contexto 1.º CEB	MMMM
Planificação da atividade 3 em contexto 1.º CEB	OOOO
Planificação da atividade 4 em contexto 1.º CEB	PPPP
Enunciados do Projeto Almanaque da Família.....	QQQQ
Link de documentação.....	UUUU

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Cronograma do plano de investigação EPE.....	38
Tabela 2 - Cronograma do plano de investigação 1.ºCEB.....	39
Tabela 3 - Distribuição etária do Grupo de crianças.....	54
Tabela 4 - Grupo de crianças	58
Tabela 5 - Organização temporal do dia em contexto EPE	72
Tabela 6 - Distribuição por idades e género dos alunos	77
Tabela 7 - Organização temporal do 1.ºCEB	85

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.....	6
Figura 2 - Fases na definição de um problema e de um modelo de análise	40
Figura 3 - Gráfico da nacionalidade das mães.....	59
Figura 4 - Gráfico da nacionalidade dos pais	59
Figura 5 - Parque no espaço exterior.....	62
Figura 6 - Mapa de Presenças.....	63
Figura 7 - Mapa de Aniversários	63
Figura 8 - Quantos somos?.....	63
Figura 9 - Mapa de Idades e Mapa de Tarefas.....	63
Figura 10 - Placard do corredor, à entrada da sala	64
Figura 11 - Parede da sala com registo de atividade	64
Figura 12 - Projeto das Flores	64
Figura 13 - Projeto dos Planetas.....	64
Figura 14 - Perspetiva da sala, a partir da porta de entrada.....	65
Figura 15 - Área do Jogo Simbólico: Casinha e Trapalhadas	66
Figura 16 - Tapete na área da garagem.....	66
Figura 17 - Área da Garagem/Construções e Jogos de chão	66
Figura 18 - Prateleira do lado esquerdo da Área dos Jogos de Mesa	67
Figura 19 - Prateleira do lado direito da Área dos Jogos de Mesa	67
Figura 20 - Área de Trabalho - Polivalente	67
Figura 21 - Área da Biblioteca	68
Figura 22 - Tapete da Área de acolhimento/conversas de grupo.....	68
Figura 23 - Crianças a brincar na caixa de areia	69
Figura 24 - Cavalete de pintura	69
Figura 25 - Materiais da área das ciências.....	70
Figura 26 - Etiqueta da Área da pintura	70
Figura 27 - Etiqueta da Área da caixa de areia.....	70
Figura 28 - Planta da sala	71
Figura 29 - Quadros de escrever e projetar	81
Figura 31 - Bancada e armário	82
Figura 30 - Bancada e lavatório.....	82

Figura 32 - Canto de trabalho autónomo	82
Figura 33 - Cabides individuais e Placar "As minhas Pesquisas"	82
Figura 34 - Secretária e computador	83
Figura 35 - Trabalho de um aluno	83
Figura 36 - Materiais e recursos curriculares	83
Figura 37 - Planta da sala	84
Figura 38 – Teia do Plano de Ação EPE.....	88
Figura 39 - Teia do Plano de Ação 1.º CEB	90
Figura 40 - Observar flores de campo	93
Figura 41 - Crianças à saída da escola.....	93
Figura 42 - Crianças a apanhar e observar flores	94
Figura 43 - Cesta de verga com flores recolhidas	94
Figura 44 - Observação do jardim na praça do Bairro	95
Figura 45 - Flores em água.....	97
Figura 46 - Exploração de textura da flor.....	97
Figura 47 – Criança a pintar a caixa.....	98
Figura 48 - Crianças a decorarem a caixa	98
Figura 49 - Materiais para a realização da atividade.....	99
Figura 50 - Início da atividade	99
Figura 51 - Crianças a preparem a terra	100
Figura 52 - Criança a semear girassóis.....	100
Figura 53 - Criança a regar	100
Figura 54 - Sementeiras.....	100
Figura 55 - Leitura do livro "Ainda nada".....	101
Figura 56 - Observação das plantas a olho nu.....	102
Figura 57 - Observação das plantas com lupa	102
Figura 58 - Criança a escrever etiqueta	103
Figura 59 - Criança a preparar o jardim	103
Figura 60 - Jardim	103
Figura 61 - Jardim ao sol.....	103
Figura 62 - Evolução do Jardim	103
Figura 63 - Registo da atividade afixado no corredor	104
Figura 64 - Criança a fazer o registo	104

Figura 65 - Criança a recortar fotografia	105
Figura 66 - Criança e decorar o registo	105
Figura 67 - Placard "Famílias na escola"	107
Figura 68 - Exploração do livro	108
Figura 69 - Observação das ilustrações	108
Figura 70 - Criança a ser medida.....	109
Figura 71 - Cartões com as alturas dos familiares.....	109
Figura 72 – Criança a pintar suspensão.....	111
Figura 73 - Construção do Mural das alturas	111
Figura 74 - Quadro das partilhas	112
Figura 75 - Importância dada à participação dos EE.....	114
Figura 76 - Impacto na vida das crianças	114
Figura 77 - Barreiras à participação dos EE.....	115
Figura 78 - Frequência das partilhas	115
Figura 79 - Surgimento das partilhas.....	116
Figura 80 - Propostas de atividades.....	119
Figura 81 - Criança a decorar a capa.....	120
Figura 82 - Capa do Almanaque da Família.....	120
Figura 83 - Criança a arquivar Missão no Dossier.....	121
Figura 84 - Missão carimbada, assinada, datada e com autocolante	121
Figura 85 - Criança a carimbar Missão do Almanaque	121
Figura 86 - Criança a partilhar a Missão	122
Figura 87 - Criança a partilhar a receita que trouxe de casa - Pimentos Recheados... 124	
Figura 88 - Votação e contagem de votos da Receita	124
Figura 89 - A receita vencedora dos Brigadeiros.....	124
Figura 90 - Gráfico de barras realizado no quadro.....	125
Figura 91 -Registo do gráfico de barras realizado no caderno individual.....	125
Figura 92 - Confeccionar os brigadeiros de chocolate	126
Figura 93 - Preparação da receita	126
Figura 94 - Distribuição do doce pelas formas.....	126
Figura 95 - Degustação dos Brigadeiros	126
Figura 96 - Figura com a resposta à adivinha em plasticina	127
Figura 97 - Construção de cartaz com adivinha e resposta	127

Figura 98- Local escolhido para expor as adivinhas	128
Figura 99 - Duas crianças a explorarem	128
Figura 100 - Mural afixado na parede da sala	129
Figura 101- Criança a ditar o provérbio que acabou de inventar	130
Figura 102 - Criança a partilhar as regras do jogo	131
Figura 103- Preparação do jogo das caricas	131
Figura 104 - Crianças a jogarem ao jogo das caricas	131

Índice de Apêndices

Apêndice A – Escala de ECERS_R	A
Apêndice B – Inquérito por questionário às famílias (EPE).....	O
Apêndice C – Inquérito por questionário às famílias (EPE e 1.º CEB).....	P
Apêndice D – Quadro de Análise de conteúdo do inquérito por questionário às famílias (EPE)	U
Apêndice E – Guião de entrevista à educadora cooperante em contexto EPE	W
Apêndice F – Grelha de transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante em contexto EPE	Z
Apêndice G – Quadro de análise do conteúdo da entrevista à educadora em contexto de EPE	CC
Apêndice H – Guião de entrevista às crianças EPE – Focus Group.....	HH
Apêndice I – Quadro de transcrição da entrevista realizada às crianças EPE	II
Apêndice J – Quadro com notas de campo EPE	KK
Apêndice K – Planificação da atividade 1 em contexto EPE	ZZ
Apêndice L – Planificação da atividade 3 em contexto EPE.....	BBB
Apêndice M – Planificação da atividade 2 em contexto EPE	DDD
Apêndice N – Planificação da atividade 4 em contexto EPE	GGG
Apêndice O – Declaração do consentimento informado (1.ºCEB)	III
Apêndice P – Inquérito por questionário às famílias (1.ºCEB)	JJJ
Apêndice Q – Guião de Entrevista à professora cooperante em contexto 1.ºCEB.....	PPP
Apêndice R – Quadro de análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante.....	TTT
Apêndice S – Guião para entrevista às crianças 1.ºCEB	XXX
Apêndice T – Quadro de transcrição da entrevista às crianças 1.º CEB	YYY
Apêndice U – Notas de campo 1.º CEB	DDDD
Apêndice V – Planificação da Missão 1	LLLL
Apêndice W – Planificação da Missão 2	MMMM
Apêndice X – Planificação da Missão 3	OOOO
Apêndice Y – Planificação da Missão 4	PPPP
Apêndice Z – Enunciados do Projeto Almanaque da família	QQQQ

Capítulo 1.

1. Introdução

O presente relatório final (RF) insere-se no âmbito das unidades curriculares de Seminário da Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III e IV, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE).

Foi proposta a elaboração de um estudo alicerçado numa metodologia qualitativa, enquadrada na investigação sobre a própria prática, em contexto de EPE e de 1.º CEB. O estágio em contexto de EPE decorreu num Jardim de Infância (JI) inserido num estabelecimento de ensino da rede pública, com um grupo heterogéneo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Em contexto de 1.º CEB, no mesmo estabelecimento de ensino, o estudo contou com um grupo de alunos do 3.º ano com média de idades de 8 anos. A temática da participação da criança na relação da escola com a família surgiu da observação e reflexão de que nem todas as famílias mantêm uma relação participativa com a escola e que a comunidade educativa chama a si o poder de decisão de quando, o que, e como a família intervém no ambiente educativo, relegando a vontade da criança e da família. A par disso, na realidade portuguesa, vive-se um momento em que escola e a família, no geral, mantêm uma relação pouco intrínseca e saudável, menosprezando o poder que esta relação tem no desenvolvimento holístico da criança.

Com este relatório final pretende-se demonstrar o trabalho realizado ao longo dos estágios em ambos os contextos, tendo como principal objetivo compreender como o contexto educativo e estratégias integradoras e mediadoras podem incentivar à participação das crianças, para que contribuam significativamente para a construção de uma relação escola-família mais robusta. Assim formulou-se a seguinte questão de investigação:

- “De que forma as estratégias promovidas pelo contexto educativo são facilitadoras da participação da criança na relação escola-família?”

Para dar resposta à questão de investigação, delineou-se o seguinte objetivo geral:

- Promover estratégias facilitadoras da participação da criança na relação escola-família nos contextos educativos.

E, por conseguinte, os objetivos específicos:

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Identificar a participação das famílias nas rotinas do Jardim de Infância e 1.º ciclo do Ensino Básico;
- Reconhecer projetos promovidos pela escola para o envolvimento das famílias;
- Escutar as crianças sobre a importância da participação das famílias na escola;
- Conhecer as barreiras à participação, identificadas pelas famílias;
- Implementar estratégias facilitadoras da construção da relação criança escola família.

Estruturou-se, assim, este RF numa sequência de capítulos, em que o primeiro é a introdução; o capítulo dois refere-se ao enquadramento teórico onde se aborda a temática, revisitando alguns autores de referência para a sua fundamentação; segue-se o terceiro capítulo onde se expõe as opções metodológicas para este estudo, o plano da investigação, a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes e a caracterização dos contextos institucionais onde se realizaram os estágios tanto na valência de EPE como 1.ºCEB, respetivas caracterizações de grupo/turma, ambientes educativos e também as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados; no quarto capítulo encontra-se a apresentação, análise, discussão dos resultados obtidos e a triangulação dos mesmos, bem como a apresentação, descrição, avaliação e reflexão sobre as atividades realizadas nos contextos; por fim, no quinto capítulo, as considerações finais e é apresentada uma conclusão geral da investigação realizada.

Capítulo 2.

2. Enquadramento Teórico

O capítulo dois apresenta o enquadramento teórico que tem o objetivo de fundamentar a temática do presente RF e sustentar o trabalho realizado com as crianças ao longo dos estágios. Para isso será abordada a teoria ecológica de Bronfenbrenner que sustentará a importância dos diferentes sistemas no desenvolvimento integral da criança. Segue-se a abordagem ao tema da participação da criança na relação escola-família, dissecando conceitos e dimensões como a família, a relação entre a escola e a família, a criança enquanto sujeito e agente na construção dos seus próprios saberes e a participação ativa da criança na relação entre escola e família.

Por fim, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, enquanto promotores da família e a sua participação.

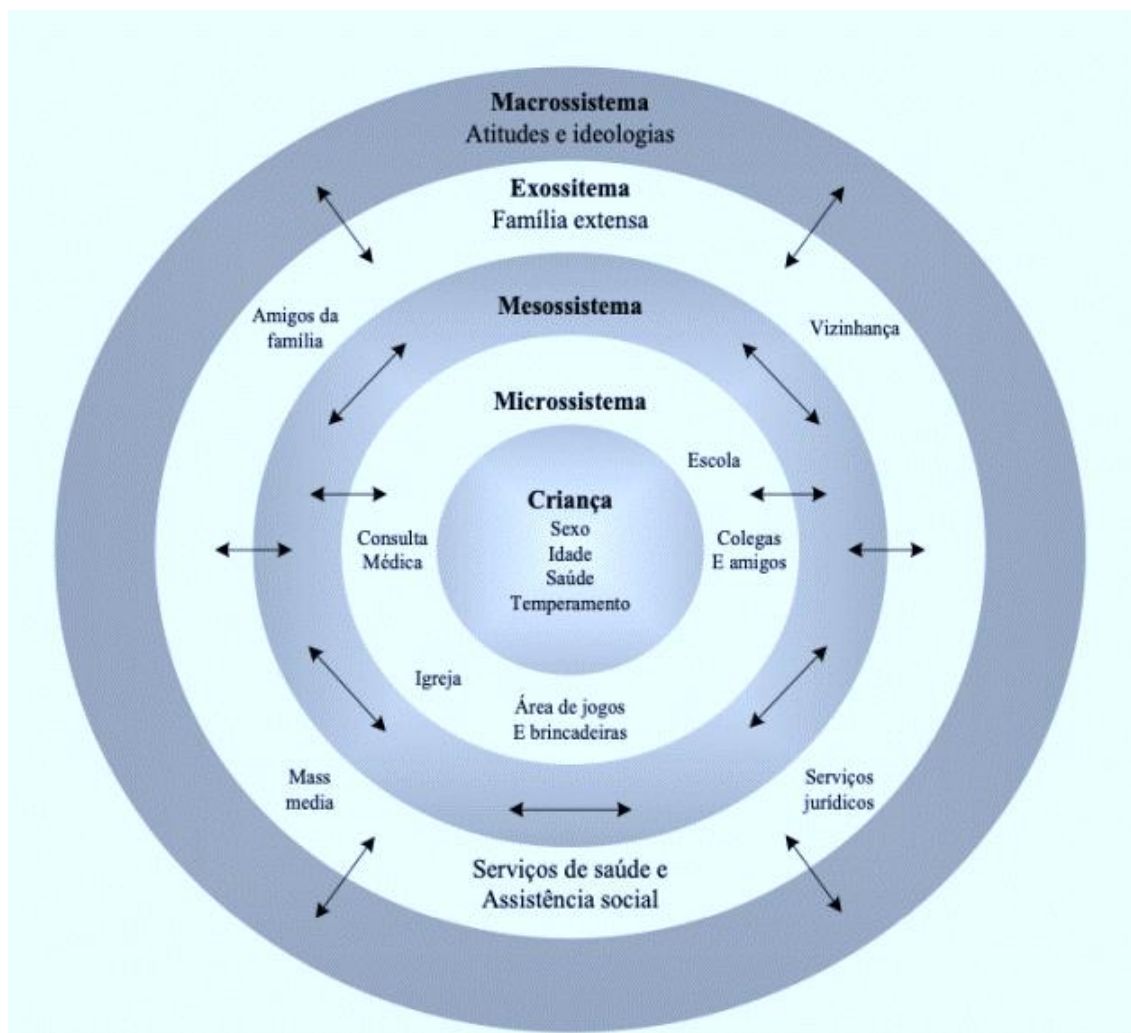
2.1 O Desenvolvimento Humano segundo o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Para Bronfenbrenner (1992) o desenvolvimento humano descreve-se como “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida” (p. 191). A escola e a família formam duas esferas fundamentais para o desenvolvimento e trajetória da criança da sociedade moderna ocidental. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado que são, não apenas, propulsoras, mas também podem ser inibidoras de desenvolvimento. É assim, por meio das interações no seio familiar que se concretizam as transformações na sociedade e que por sua vez influenciam as relações familiares futuras, num conjunto de sistemas circulares permeáveis onde ocorrem trocas entre as várias camadas, em todos os sentidos, como se pode verificar na Figura 1.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Figura 1

- Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner



Fonte: Reis (2022)

No que diz respeito ao âmbito escolar, a criança adquire capacidades sociais que lhe permitem a interação com outros, na sociedade. A escola apresenta-se como um contexto diversificado que permite o desenvolvimento e aprendizagem que ocorre por meio de conflitos e resolução de problemas e diferenças. Estas duas esferas interagem e regulam-se.

No século passado, no final dos anos 70, Urie Bronfenbrenner publicou “A ecologia do desenvolvimento humano” onde sublinhou a importância do estudo do contexto/ambiente em que o desenvolvimento decorre. Este modelo aponta para a compreensão do processo de desenvolvimento humano no qual o indivíduo e o ambiente interagem produzindo mudanças contínuas que se repercutem não apenas no carácter e características dos

indivíduos, mas também no curso das suas vidas futuras. É nesta interação que o indivíduo constrói e define a sua individualidade e particularidade. Neste percurso de desenvolvimento o indivíduo cresce, amadurece e muda não apenas o seu “eu” interior, mas também a sociedade, comunidade e toda a rede social que o envolve. O princípio base era simples: o desenvolvimento humano consiste na acomodação progressiva entre o ser humano ativo e as características dos contextos em que este age, pensa e sente.

O modelo de Bronfenbrenner conheceu alterações significativas ao longo das décadas, produto e resultado de experiências e análise destas. Alterações várias, começando por incluir uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento, tecendo também críticas à sua própria primeira abordagem: modelo ecológico, pois considerava que deu demasiada importância aos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. Para marcar essa mudança, renomeia o novo modelo - de ecológico passa a bioecológico - focando-se mais, como o nome indica, nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Esta nova perspetiva apresentou três novos fatores que foram considerados no seu modelo bioecológico: o foco nas características fenotípicas (características físicas e observáveis) e genotípicas (características que não podem ser modificadas, genéticas, portanto) dos indivíduos; a importância nas relações do indivíduo em desenvolvimento com as pessoas (o que definiu como Processos Proximais, ou seja, formas de interação participativa/relações funcionais, entre o organismo e o meio) e a introdução de uma dimensão essencialmente temporal do desenvolvimento cronossistémica, sobre as influências das mudanças e das continuidades no desenvolvimento humano, considerando-se o microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 1999). Importam os acontecimentos e as relações do indivíduo não apenas no presente, mas igualmente se dá valor ao contexto histórico e ao longo termo das relações, ou seja, ao desenvolvimento a longo curso. No que respeita ao microtempo, as interações devem ser avaliadas pela reciprocidade e complexidade gradual. Já quanto ao mesotempo, este diz respeito à maior longevidade das relações, consideram-se intervalos de tempo mais alargados, como dias ou semanas. Quando o tempo decorre em gerações, ou seja, com mudanças num contexto mais alargado, influenciando e sendo influenciado durante anos, ou gerações, aí já entramos na perspetiva do macrotempo. Outras reformulações do modelo, assentam na abordagem. O conceito de bidirecionalidade (pessoa e ambiente) tornou-se presente. Ou seja, considera-se que, quando iniciam atividades novas, as crianças influenciam os próprios ambientes

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

onde se encontram. O mesmo acontece quando começam a estabelecer vínculos com outros indivíduos e, para além de influenciarem, são igualmente influenciadas pelos que estão ao seu redor, mas para além desta transferência de influência entre indivíduos, surge a importância da interação da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos.

Assim, assume-se que neste modelo bioecológico são reapresentados quatro aspetos multidirecionais inter-relacionados, designado como modelo PPCT: "pessoa, processo, contexto e tempo". Pessoa: refere-se à dicotomia de constâncias e mudanças no curso da vida do indivíduo em desenvolvimento, considerando as suas características do como suas convicções, nível de atividade, carácter, objetivos, metas e motivações. Tudo isto é considerado impactante na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere, inclusive as características pessoais, físicas e visíveis, que podem influenciar na maneira pela qual outros olham e consideram o indivíduo, como valores e expectativas que se têm na relação social devem ser consideradas.

No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são enumerados e distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano.

Processo: refere-se a ligações entre os diferentes níveis e pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual e emocionalmente; social e moralmente, requer participação ativa, interações que ao longo do desenvolvimento se tornam mais complexas. Interações que são recíprocas com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006) “o modelo bioecológico (...) enfatiza a contribuição distintiva para o desenvolvimento de processos proximais que envolvem a interação não com pessoas, mas também com objetos e símbolos (p. 796) E, para ser considerada efetiva, esta interação terá de ocorrer em períodos estendidos. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a processos proximais. Alguns exemplos de padrões duradouros destes processos na relação família-criança e brincadeiras de crianças, em grupo, ou todo o tipo de experiências novas.

particularmente significativo nesta última esfera é a crescente agitação, instabilidade e caos nos principais ambientes em que a competência e o carácter humanos são moldados – na família, nos sistemas de cuidados infantis, nas escolas, nos grupos de pares e nos bairros (*Idem*, p.976).

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Bronfenbrenner e Morris (2006) apontam e explicitam algumas características específicas destes processos proximais: i) para que o desenvolvimento ocorra é necessário atividade, ii) para se tornar eficaz, a atividade tem de ocorrer regularmente e por bastante tempo, iii) as atividades devem ocorrer durante muito tempo para que se tornem mais complexas, iv) os processos proximais não são unilaterais, v) não se limitam à interligação com pessoas, mas também com objetos e símbolos, que convidem à exploração, manipulação, elaboração e imaginação, vi) os processos proximais devem-se tornar sempre mais complexos e extensos; as pessoas com quem se cruzam ao longo da vida desempenham um papel preponderante no desenvolvimento (pais, irmãos, colegas, professores, mentores, patrões, cônjuge, etc).

Contexto: é o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos de desenvolvimento, sejam estes ambientes mais imediatos ou mais remotos, ou até em ambientes em que nunca se esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Estes contextos/meios onde decorrem são descritos por quatro tipos de sistemas que se organizam como um conjunto de *matrioskas*, metáfora utilizada pelo próprio Bronfenbrenner: o micro, o meso, o exo e o macrosistema. Por microsistema entende-se o sistema ecológico mais próximo, ou seja, as relações interpessoais e as experiências do indivíduo com outras pessoas. Nesta esfera compreende-se a família, a escola, a igreja, os clubes, os ATL, os vizinhos, a comunidade mais próxima. Ou seja, desde criança que o desenvolvimento implica vários microsistemas, e quando se passa de um para o outro (por exemplo da família para a escola) dá-se o que o autor definiu como “transição ecológica”. Estas transições são promotoras de desenvolvimento assim como consequência dele. Por mesossistema são retratadas as relações bilaterais de dois ou mais contextos próximos, ou seja, as ligações entre escola/família ou família/igreja, por exemplo. Os exossistemas podem ser estruturas sociais particulares (formais ou informais) que influenciam e limitam o que acontece no ambiente mais próximo - por exemplo, características do bairro onde uma criança vive. Quanto aos macrosistemas, consideram-se sistemas de crenças e padrões institucionais (de cultura e subcultura) que influenciam os outros sistemas anteriormente referidos, por exemplo, sistemas políticos, sociais ou económicos.

Tempo: o cronossistema pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico e/ou como mudanças e eventos ocorrem ao longo do tempo. Há eventos históricos que podem realmente alterar o curso de desenvolvimento, e o influenciar em qualquer direção.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Isto não é apenas correto no desenvolvimento de indivíduos, mas pode ser considerado para sociedades. Acontecimentos históricos importantes podem ter efeitos profundos nas sociedades, assim como episódios pessoais e individuais, como mudanças da vida familiar podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento de suas vidas. Para Bronfenbrenner (1977)

A dimensão temporal (...) incorpora tanto os eventos históricos, que retratam as mudanças da sociedade na qual o indivíduo está inserido, como também as próprias mudanças do indivíduo ao longo do seu curso de vida. Portanto, o estudo do desenvolvimento humano deve ir além da observação do comportamento de uma ou duas pessoas residindo no mesmo lugar, incluindo os sistemas múltiplos de pessoas interagindo em cenários diferentes, levando em conta os aspetos do ambiente e das situações imediatas” (p. 538).

Nesta perspectiva, a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem onde existem conflitos, problemas e diferenças que têm de ser resolvidos, ou seja, constitui um espaço físico, psicológico, social e cultural único onde as crianças processam o seu desenvolvimento global. É neste ambiente multicultural abrangente que a criança desenvolve laços afetivos, e onde se prepara para a inserção na sociedade.

2.2 As famílias e as suas dimensões

A relação “escola/ família” tem sido estudada por especialistas que procuram realçar a sua importância, as vantagens que a harmonia nessa relação traz para o desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, reconhecer obstáculos que existam nessa relação. São nestas duas estruturas que a criança inicia a sua socialização e onde aprende a exercer a liberdade, ser feliz e a relacionar-se consigo e com os outros: primeiro na família e depois na escola.

Para entender a relação entre estas duas instituições cruciais no desenvolvimento das crianças, há que entender cada uma delas e o seu conceito moderno. Segundo Tomás et al. (2021) “sem conhecermos as profundas mudanças que a família tem vindo a sofrer nas últimas décadas, não compreendemos muitos dos cenários diversos onde as crianças se movem e desenvolvem a sua agência” (p.252) e sendo assim, há que ter um olhar mais atento, pois à primeira vista, o conceito de família pode até parecer óbvio, ou seja, família é conjunto de todos os parentes de uma pessoa e, principalmente, dos que moram com ela, como se pode ler no Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. No entanto, tudo

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

parece muito mais complexo e ambíguo quando nos debruçamos sobre o tema, de onde emergem vários desafios para a sua definição. Como afirma Carvalho (2017)

O novo conceito de família, para além de englobar as situações de paternidade biológica e as situações familiares não convencionais, aborda tanta variedade de estruturas familiares, que nos leva a tentar caracterizar a família, não de acordo com os laços de sangue ou o número de elementos que as constituem, mas de acordo com características comuns existentes no seu seio (p.12).

Reis (2022) citando vários autores como Cadoret (2004), Caniço, et al. (2010), Ludizaca (2013) e Caniço (2014) identifica vários tipos de família, e que facilmente se pode reconhecer no dia a dia: a família onde há uma única união entre dois adultos que têm descendência (progenitores geneticamente/filhos), ou seja, a família de origem. Também há as crianças que vivem não apenas com os progenitores, mas coabitam também com avós (família nuclear) mas se englobar tios, primos, entre outros, esta é classificada como uma família extensa. Para além destes modelos de família, atualmente é muito comum que a criança viva numa família reconstruída, sendo esta uma família proveniente de outra relação conjugal, que não a dos dois progenitores, com ou sem a existência de mais filhos da outra parte, ou seja, famílias que se formam após separação ou divórcio. Há igualmente que se ter em conta o modelo monoparental (um progenitor apenas, por várias razões possíveis, desde falecimento de um dos progenitores, ou escolha de se ser mãe/pai solteira/o) e homoparental (onde os progenitores são do mesmo sexo).

Como se verifica, há vários tipos de família, cada uma com as suas especificidades, e para que as relações das escolas com as famílias se possam desenvolver de forma saudável, a comunicação e a aceitação da igualdade ou diferença é fundamental, pois é assente neste respeito que todo o sistema se sustenta.

Tendo já percorrido o conceito, quanto à sua composição, há que explanar agora as dimensões de cariz social e afetivo que o conceito de família implica, nomeadamente para as crianças que vivem no seu seio e as dinâmicas que surgem entre todos os seus membros. Para Perloiro (2003)

Na família existem redes complexas de narrativas e de laços afectivos entre os seus diferentes membros. É à família que cabe a responsabilidade da educação dos filhos e ao assumi-la torna-se num eficaz mediador entre o indivíduo e a sociedade (p.108).

Para esta autora, é na estrutura familiar que recai a responsabilidade da educação das suas crianças, mas também a promoção do desenvolvimento emocional. Assim, “o clima afetivo familiar permite efetuar aprendizagens humanizadas que permitem às crianças aprender a Ser” (*Ibidem*). Apesar de cada família ser única e com dinâmicas e estruturas diferentes, funcionam a partir de inter-relações entre as partes que a constituem.

É na família que a criança se sente amada e única, ocupando o seu lugar interiorizando sentimentos de pertença. Essa também é a função da família, criar um porto seguro para que a criança se sinta protegida e desejada, criando estabilidade emocional para que se possa desenvolver de forma saudável. É à família que cabe, em primeiro lugar, defender os interesses da criança, dar-lhe voz, escutá-la sem que para isso se demita do papel de educadora social que o é naturalmente. Cada criança é singular e ninguém conhece melhor a sua génese do que a sua própria família, e assim ocupa um lugar privilegiado, como que um “berço” para a promoção do seu bem-estar. (Perloiro, 2003).

2.3 A relação escola-família

O mundo que nos rodeia, o seu entendimento e o conhecimento que adquirimos sobre ele, é essencial para o desenvolvimento de todos os indivíduos. Assim, de forma natural, é a partir da interação com a sua comunidade mais próxima que a criança inicia a sua socialização, com quem adquire um conjunto de normas e valores, iniciando o seu processo de desenvolvimento tanto a nível cognitivo como moral e afetivo. Bronfenbrenner (2007) defende que a criança se desenvolve de forma integral e que as interligações entre os contextos, onde está inserida, são preponderantes. A família surge assim naturalmente como o meio de socialização primário, logo um meio educacional informal. Contudo, nos tempos modernos, a escola surge na vida das crianças cada vez mais cedo, tendo assim, uma importância vital no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças, viabilizando assim a educação formal. (Silva et al., 2011) Os propósitos e objetivos destas instituições têm sido, ao longo das décadas, alterados: o professor já não é, de todo, um transmissor de conhecimentos e currículos, mas um elemento essencial de moderação de aprendizagens, envolvido no desenvolvimento global das crianças, e que tem em conta contextos familiares, sociais e culturais que lhe permite corresponder às necessidades e interesses das crianças possibilitando a criação de um espaço onde possam crescer globalmente.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Tendo em conta que tanto a família como a escola estão presentes na vida da criança, e com os mesmos objetivos, como o Bem-Estar das mesmas, é plausível que estas instituições façam o esforço para tecer relações próximas que possibilite um ambiente de confiança, seguro e de comunicação, que atendam às necessidades específicas da criança, com a finalidade do seu desenvolvimento integral. A escola é responsável por oferecer educação de qualidade e criar ambientes de aprendizagem seguros, enquanto a família deve apoiar as crianças, participar e colaborar com a escola; e de acordo com Mata & Pedro (2021) “esta relação de parceria implica responsabilidade partilhada em todas as etapas, o seu envolvimento não passa por ações aleatórias e pontuais, mas sim por abordagens sistemáticas” (p.8).

No que respeita à relação escola-família, estas instituições, ambas, têm de ser vistas como sistemas abertos que são, e que interagem entre si. Para que o desenvolvimento da criança seja efetuado de forma saudável e sustentável, a escola e a família devem estreitar relações, clarificando o papel de cada um. É necessário que as relações sejam de partilha, troca de informação e articulação, permitindo a ambas as partes conhecerem melhor a criança, a sua família e o ambiente que a rodeia. Como já referido, a comunicação é bastante importante, assim como o respeito pela individualidade e culturas diferentes. As escolas são compostas por alunos oriundos de diferentes países e culturas; com situações económicas e sociais diferentes; cada um com características e personalidade diferentes, sendo obrigatório que cada um se sinta integrado, respeitado e, sobretudo, compreendido. O modelo Touchpoints¹, é um dos modelos que explica bem esta necessidade de entender a criança como única, relevando a importância de entender e responder às necessidades individuais de cada criança em diferentes estágios do desenvolvimento. Reconhece também que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e complexo, e que cada criança é particular e peculiar, com necessidades próprias, temperamentos e habilidades únicas. Defende assim, uma abordagem personalizada e sensível às necessidades individuais de cada criança onde se reconheça e valorize as forças e habilidades próprias

¹ O modelo Touchpoints é uma abordagem centrada na criança que foi desenvolvida por T. Berry Brazelton, pediatra e especialista em desenvolvimento infantil, juntamente com Joshua Sparrow, pedo psiquiatra. Este modelo realça a importância de entender e responder às necessidades individuais de cada criança nos diferentes estágios de desenvolvimento.

O termo "touchpoints" refere-se a momentos específicos no desenvolvimento de uma criança em que ela poderá estar mais receptiva para aprender, crescer e se conectar com os outros. Esses momentos são oportunidades ímpares para os pais e educadores interagirem com a criança de uma forma mais significativa.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

de cada uma delas, criando um ambiente de apoio que promova um desenvolvimento saudável, e priorize o estabelecer de conexões significativas e próximas entre a escola e a família, levando a que esta relação se torne assim mais significativa na construção de contextos educativos de qualidade. (Castelão, Pinto & Fuertes, 2015)

A preocupação por esta dicotomia está também presente nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar (OCEPE) desde 1997, quando mencionavam que “a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias.” (OCEPE, 1997, p.22). Desde então que as OCEPE (2016) vêm reiterar a importância da interação escola-famílias, a integração da família nas atividades desenvolvidas pelas instituições educativas, dado que “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm o direito de participar no seu percurso pedagógico (p.16). Nas orientações curriculares estão ainda incluídas considerações interessantes como a importância na promoção do contacto e a participação das famílias no processo educativo, esperando-se que estabeleçam relações afetivas e prestem colaboração com e na comunidade. Importa igualmente observar que as interações entre adultos e crianças em diferentes contextos são consideradas cruciais e determinantes no processo de desenvolvimento da criança. Para que esta dinâmica funcione, caberá ao educador conhecer o contexto social do grupo com que trabalha, para que, na sua intervenção, possa adequar estratégias pedagógicas. A informação recolhida sobre o contexto de vida da criança poderá ser feita através de diferentes registos como “registos de participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades de salas.” Estas informações são essenciais para o educador planear e adequar estratégias de trabalho com o grupo. (OCEPE,2016, p.14).

A escola está tão comprometida com este intercâmbio de conhecimentos e interajuda entre famílias e espaço escolar que nas OCEPE de 2016 a palavra “pais” aparece num total de 93 vezes. A primeira vez em que a família é mencionada é quando se fala sobre a obtenção de dados e recolha de informações sobre os contextos sociais da criança. Também no tema da avaliação e tomada de decisão, aparecem como referência de ajuda ao educador, assim como a sua opinião é ouvida aquando da valorização das formas de aprender e os progressos das crianças. Há igualmente todo um conjunto de orientações sobre a comunicação da escola com os próprios pais e até com as crianças, onde também aqui (e como já referido anteriormente) as famílias são essenciais. Há diversas formas e maneiras de contribuição das famílias no contexto escolar.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

São necessárias diferentes estratégias de modo que todas as famílias se sintam aceitas e integradas na escola. Este trabalho de encontrar pontos motivadores para os pais e potencializar as suas valências, será realizado pelo educador e/ou professor.

Joyce Epstein², estabelece diversas formas de envolvimento dos pais nas escolas, que passam por medidas simples como pedir aos pais que leiam para os filhos e que, por seu lado, oiçam as leituras das crianças, que façam exercícios de matemática juntos; que levem os filhos a bibliotecas ou por exemplo, o empréstimo de livros aos pais, pela escola. Outras maneiras de integrar os pais, é através de trabalhos de casa (e/ou vigia destes, assim como assinarem os trabalhos quando concluídos) ou jogos educativos para serem executados conjuntamente; influenciar as famílias a assistirem programas e que incluam atividades educativas no dia a dia. Aos que necessitem, a escola poderá apoiar com algumas técnicas de ensino; dar-lhes questionários de avaliação e estabelecerem acordos conjuntamente para punições e recompensas com base no aproveitamento da criança. Ou seja, podemos reconhecer que a família pode apoiar a escola, no supervisionamento dos trabalhos em casa, assim como no empurrão pedagógico que poderão dar à criança quando esta está fora do espaço escolar. Os pais podem ajudar nas estratégias, avaliação pedagógica e atividades. Podem participar nas Associações de Pais ou em outros órgãos escolares, sendo assim, intervenientes e divulgadores dos projetos da escola (por exemplo, colaboração na organização de festas e visitas de estudo). Quanto à escola, esta ajudará a família e assegurar o bem-estar, as condições básicas desde a saúde, vestuário, alimentação, segurança, conforto e afeto.

Importa lembrar que a instituição jardim-de-infância, na sua génese, surgiu como resposta às necessidades das famílias, quando nas sociedades contemporâneas a organização laboral reclamou mudanças estruturais (implementação da industrialização; surtos migratórios, especialmente para os grandes centros urbanos; a ida dos homens para guerras e a necessidade de as mulheres assumirem trabalhos fora do espaço doméstico). E assim pode-se dizer que o ensino pré-escolar, como instituição, sempre esteve, desde a sua origem, ao serviço das crianças e das famílias (Sarmiento & Marques, 2006).

² Epstein é reconhecida por desenvolver o "Modelo de Parceria e Envolvimento Parental de Epstein", onde propõe que a colaboração eficaz entre escolas, famílias e comunidades é essencial para o sucesso dos alunos. O modelo de Epstein enfatiza a importância da comunicação, envolvimento e responsabilidades compartilhadas entre todos os envolvidos na educação das crianças. Epstein tem sido uma defensora da construção de pontes entre escolas e comunidades, argumentando que quando essas parcerias são estabelecidas e mantidas, há um impacto positivo no desempenho dos alunos, na qualidade da educação e no envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos

2.4 A criança: sujeito e agente

A mudança de paradigma que vê as crianças como atores sociais e produtores ativos de cultura representa um avanço significativo na valorização das suas capacidades e direitos, e isso não apenas enriquece a compreensão sociocultural, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e participativa.

Para Sarmiento (2005) “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais, ao invés de serem vistas apenas como recetores passivos de cultura e conhecimento, as crianças têm sido reconhecidas como atores sociais e produtores ativos de cultura” (p.25). Esta mudança de perspectiva traz uma série de implicações importantes para a educação, a sociologia e a compreensão do desenvolvimento infantil.

De acordo com Tomás, Trevisan, Carvalho & Fernandes (2021), “as crianças são consideradas como sujeitos de direitos, do ponto de vista da legislação nacional e internacional, como agentes sociais e produtoras de cultura” (2021, p.214).

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, apesar de já longínqua, continua a ser o documento principal dos direitos das crianças e aqui se reconhece que, a criança, desde o seu nascimento, é um cidadão pleno e com direitos, que merece, tal como os adultos, ser ouvido e respeitado. Assim, reclama-se que a voz das crianças seja ouvida aquando sobre os seus direitos se discute, tendo assim o direito de participação para si reservado. Para tal, salienta-se também que para que as crianças possam desenvolver a capacidade da tomada de decisão por elas próprias, devem ser incentivadas a tal e onde melhor para o isso do que no espaço onde passam mais tempo: a escola (Hohmann, M., Weikart, D., 1995).

Com a mudança de paradigma que remeteu o professor para uma posição de mediador de aprendizagens, a criança foi assumindo um papel cada vez mais central e ativo no processo de ensino-aprendizagem. Este papel possibilita à criança planear, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, especialmente quando motivada a explorar, experienciar, a partilhar, a ser criativa e a assumir interesses pessoais. Em contextos educativos mais participativos, as crianças são consideradas na co-construção das suas aprendizagens, considerando-se que a aprendizagem ativa é fundamental para o pleno desenvolvimento do potencial humano, e que por sua vez ocorre, mais eficazmente, em ambientes que proporcionam oportunidades de aprendizagem adequadas ao

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

desenvolvimento da criança. Aprendizagem ativa é a experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e eventos - é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e, portanto, para o desenvolvimento. Simplificando, as crianças pequenas “aprendem conceitos, formam ideias e criam os seus próprios símbolos ou abstrações por meio de auto-iniciação, atividade – mover, ouvir, procurar, sentir, manipular.” (Hohmann, M., Weikart, D. ,1995, p.16). Com isto, estabelecer um modelo operacional flexível, inclusivo e aberto (não delimitado nem limitado) que apoie o desenvolvimento considerando os diversos ambientes e contextos é o objetivo geral do processo educativo. A decisão de dar voz e opinião às crianças não é apenas um meio de a envolver no processo educativo que é o dela e para ela, mas também de permitir a sua própria construção aquando do processo, e segundo Sarmento e Marques (2006):

As crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem (p.79).

Aprendizagem ativa assenta na exploração, na experiência e na vivência das situações que as crianças constroem o seu conhecimento, desenvolvem as suas capacidades e adquirem competências, ou seja, aprendem em ação e sobretudo “aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem (Brickman & Taylor, 1991 p.16).

É de facto, preponderante que, no ambiente e contextos educativos as crianças sejam as principais protagonistas e possam, entre pares e com os educadores, partilhar as suas experiências e análises, sempre num espaço considerado seguro e inclusivo que vai sendo construído e modificado diariamente, mediante as vivências experienciadas e as relações de confiança estabelecidas. Para que exista esse tal espaço inclusivo e seguro, para que todas as crianças possam participar, é necessário que haja uma participação democrática que deve ser promovida desde cedo; a atividade da criança é produzida em colaboração com os seus pares e com o(s) educador(es), e em todas as fases do processo, ou seja, a criança participa em todas as etapas, desde o planeamento à avaliação após a execução do projeto; assim cada uma das crianças terá que entender os tempos de participação delas e dos outros. “Saber respeitar outras ideias e interesses é crucial, nesta pedagogia. As crianças constroem seus próprios modelos de realidade, que se desenvolvem ao longo

do tempo em resposta a novas experiências e exposição para outros pontos de vista” (Hohmann, M. & Weikart, D., 1995, p.16).

Logo, para que a criança possa participar ativamente é essencial que o adulto saiba escutar os interesses da criança, pois é esse o papel do educador, o de mediador que observa e escuta cada uma das crianças para conseguir compreender e para organizar o ambiente educativo, as atividades e projetos, de forma a garantir aprendizagens significativas. Neste âmbito da participação, Gerison Lansdown (citado por Tomás, 2007) aponta para três níveis distintos: *processos consultivos*, em que o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças, contudo mantém o controlo; *processos participativos*, em que as crianças colaboram e influenciam os resultados; e por fim, *processos autónomos*, nos quais as crianças detêm o poder na ação.

A atitude de escutar a criança na sua totalidade mostra ser um processo fulcral a ser desenvolvido na construção da docência, porém, ela precisa de ser exercitada e mais valorizada, sendo também, que é imperial dar tempo à criança para pensar, refletir, e desenvolver-se ao seu próprio ritmo.

A qualidade exigida para a participação ativa é um desafio real e contínuo que exige uma capacitação de excelência de todos os membros da comunidade educativa. Muitas vezes, a situação que se verifica é que “as práticas sociais das crianças nos contextos escolares estão, na maioria das vezes, desvirtuadas na sua essência porque se confunde muitas vezes participação com consulta e ações esporádicas, com práticas destituídas de qualquer valor político e são regularmente vazias de significado (Gama & Tomás, 2010, citadas por Gama & Tomás, 2011). Constata-se comumente que a participação ativa das crianças é reduzida a um conjunto de atividades. Por outro lado, as orientações pedagógicas são papel e decisão dos órgãos das escolas e estes não são assim tão democráticos, não existindo, assim, uma participação verdadeira e influência das crianças nas decisões fundamentais, nem sequer para influenciarem a forma de funcionamento da escola (Lansdown, 2013).

Para que essa participação se torne significativa, há que assegurar, segundo Cunha e Fernandes (2012) “três grandes condições: o reconhecimento do direito a participar; dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível” (p.3).

2.4.1 A participação da criança na relação escola-família

A intersecção entre escola e família tem sido amplamente reconhecida como um pilar fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. Nos últimos tempos, a participação ativa da criança nesse contexto tem sido destacada como essencial, não apenas pelo seu potencial em mediar e fortalecer esses vínculos, mas também pela sua capacidade de influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Até porque “as crianças, mais do que necessitarem da nossa ação socializadora, necessitam de oportunidades para se exercerem como atores com direito a serem ouvidos e lidos na sua forma de olhar e conceber o mundo” (Zaida Garcez, 2001 citada por Sarmiento e Marques, 2006, p.64). Contudo, é igualmente importante reconhecer que a criança deve ter o direito de optar por participar ou não dessas interações, pois “mesmo em democracia, há muitas definições que são equivocadas e que implicam processo não participativos” (Ferreira, 1995, citada por Tomás & Gama, 2011, p.3) respeitando sempre a sua autonomia e individualidade, ou seja, a criança deve ter o direito de participar e também de não participar, sem que isso seja percebido como um desinteresse ou uma falha, visto que a imposição de participação pode ter efeitos adversos, como o aumento de ansiedade e resistência, provocando pressão e incómodos desnecessários, comprometendo o seu bem-estar emocional. Respeitar essa escolha é essencial para garantir que a criança não se sinta pressionada e que a sua participação seja genuína e significativa.

De acordo com Sarmiento e Marques (2006) “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (p.61) e sempre que se descreve essa mesma relação, assume-se que se concretiza apenas entre adultos, relegando a participação da criança, que ainda não é comumente percebida como detentora de voz ativa (*Ibidem*).

A criança, ao ser vista como um agente ativo no processo educativo, assume o papel de mediadora natural entre a escola e a família, em que esse papel envolve a comunicação de experiências e aprendizagens obtidas na escola para o ambiente familiar, e vice-versa. De acordo com Perrenoud (1995) citado por Sarmiento e Marques (2006)

entre outros autores, que, num e noutro modelo, a criança é o go-between, um mediador mais ou menos activo, de que se tem maior ou menor consciência da acção de ida e volta entre dois contextos que, à partida, constituem instituições com finalidades, recursos e

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

estratégias diferentes, mas que, de qualquer forma, intervêm na educação da criança (p.64).

A sua participação ativa em projetos colaborativos que envolvem tanto a escola quanto a família é frequentemente citada como uma prática pedagógica eficaz, pois esses projetos colaborativos requerem a participação dos pais, acabando por também fortalecer os vínculos familiares e melhorar o desempenho acadêmico.

A criação de espaços de diálogo onde as crianças podem expressar suas opiniões sobre o ambiente escolar e familiar é fundamental para promover uma relação transparente e colaborativa entre escola e a família, “quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes actores do espaço educativo” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Fóruns, conselhos de estudantes e reuniões familiares são exemplos de plataformas que incentivam a essa participação ativa das crianças.

Uma interação robusta entre escola e família, mediada pela participação ativa das crianças, contribui para um desenvolvimento integral que abrange múltiplas dimensões: o desenvolvimento cognitivo é fortalecido pela continuidade das práticas educativas em ambos os contextos, a segurança emocional da criança é ampliada quando há uma relação harmoniosa entre escola e família, o desenvolvimento social é promovido por meio da interação constante com diversos atores do processo educativo.

Portanto, a construção de relações mais robustas entre escola e família deve ser um processo que respeite e valorize a voz da criança, permitindo que ela escolha o seu nível de envolvimento de acordo com o seu conforto e interesse.

2.5 OCEPE- Família e Participação

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) redigidas por Silva, Marques, Mata e Rosa de 2016, fornecem um quadro teórico e prático que orienta o trabalho diário do educador, influenciando a forma como as crianças são estimuladas, como o ambiente é organizado e como as interações são facilitadas para promover o desenvolvimento global das crianças, permitindo “uma unidade em toda a pedagogia para a infância” e uniformizando a prática docente com os mesmos princípios. (Silva et al, 2016, p.22). Estas orientações, que são apenas isso mesmo, servem como uma referência valiosa para a tomada de decisões educativas e para garantir a qualidade do processo

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

educativo na educação pré-escolar A construção e gestão do currículo no Pré-Escolar é da total responsabilidade do educador enquanto facilitador de aprendizagens na primeira infância, e sendo assim o documento acima referido serve apenas de base, enquadrando a prática profissional: os educadores são orientados a adotar uma abordagem reflexiva e intencional em relação às práticas pedagógicas. O ciclo interativo de observar, planejar, agir e avaliar é estimulado no documento, promovendo uma abordagem sistemática no que diz respeito às opções educativas, tendo em linha de conta a individualidade de cada criança, do grupo e do contexto social onde está inserido. Enquanto isto, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto) também estipula que é ao educador que cabe a gestão e desenvolvimento do currículo, através do processo de planificar, organizar e avaliar permitindo acompanhar as aprendizagens das crianças, com vista ao desenvolvimento global. Para isso, constam do currículo diferentes áreas de conteúdo, como a Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Conhecimento do Mundo, e são estas áreas de conteúdo que fornecem uma estrutura para uma abordagem integrada e globalizada, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças.

As orientações estabelecem fundamentos e princípios que refletem uma perspetiva específica sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem, enfatizando a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, aspeto fundamental da cidadania, dando voz, escolha, autonomia e responsabilidade, permitindo que a criança seja “sujeito produtor de cultura” (Ferreira & Sarmiento, 2008) e se envolva de forma significativa em decisões que afetam a sua vida educacional e social, criando uma base comum para a ação pedagógica em creches e jardins-de-infância, destacando a importância da qualidade do ambiente relacional, sendo que “com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 5).

Também no que diz respeito à organização do ambiente educativo, as OCEPE dão ao educador uma linha a seguir, considerando-o como um contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, onde estão incluídas: a organização do estabelecimento educativo e a configuração da sala de aula para apoiar o trabalho curricular do educador. As orientações reconhecem também a importância da

continuidade educativa, considerando o percurso de desenvolvimento e aprendizagem que as crianças já tiveram, crucial para garantir uma transição suave para o 1.º ciclo e manter a continuidade das aprendizagens realizadas.

Este documento surge assim como orientador do trabalho pedagógico, tendo em conta a criança, o educador e as práticas pedagógicas, em que remete sempre para um questionamento sobre as próprias práticas; desafia o educador a refletir sobre as suas escolhas e estratégias; motiva a construir a sua identidade enquanto agente educativo, alicerces fundamentais para o quotidiano em ambientes educativos. Segundo Mesquita (2016)

O maior desafio é o de termos a capacidade de fazer uma leitura do documento que nos inquiete, que nos faça sair do conforto do vivido, que nos ajude a construir sentidos e, sobretudo, que se afirme na capacidade de construirmos uma outra intencionalidade educativa. Importa, por isso, assumir uma atitude problematizadora de investigar os “quês”, os “porquês” e os “comos” do fazer pedagógico (p.22).

As OCEPE (2016) assumem-se, desde logo, como uma ferramenta imprescindível para o planeamento diário do trabalho de um educador, fornecendo diretrizes estruturadas, ajudando-os a criar um ambiente educativo de qualidade, percebendo a criança como sujeito e agente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando e respeitando as suas opiniões, os seus interesses e necessidades, sempre com uma intencionalidade pedagógica, que permita à criança desenvolver competências e capacidades que farão dela um cidadão informado, capaz e inovador, conducente a uma cidadania crítica e responsável.

2.6 Enquadramento legal da educação DL/54 e DL/55 de 2018

A promulgação dos Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho representa um marco significativo na evolução das políticas educativas em Portugal, refletindo uma mudança paradigmática rumo a uma educação mais inclusiva, equitativa e centrada no aluno. No contexto do 1.º CEB, a aplicação destes instrumentos legais implica uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na relação entre a escola, a criança, família e comunidade.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (p.2918). Este diploma introduz uma abordagem multinível de apoio à aprendizagem e à inclusão, estruturada em medidas universais, seletivas e adicionais, que visam assegurar que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem, e convocando uma organização escolar flexível, colaborativa e responsiva.

Neste documento, destaca-se a valorização da participação das famílias e da própria criança. Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente em todo o processo educativo, incluindo “nas reuniões da equipa multidisciplinar” e na “elaboração e na avaliação do programa educativo individual” (Decreto-Lei n.º 54/2018, art. 4.º, n.º 2). Esta orientação reforça a importância da escola como espaço de corresponsabilidade educativa e relacional, onde a comunicação regular, o envolvimento nas decisões e o reconhecimento dos saberes parentais se revelam determinantes para o sucesso dos alunos.

Simultaneamente, reconhece o direito da criança à autodeterminação, sublinhando a importância do seu envolvimento e escuta: “o planeamento educativo centrado no aluno” deve ser realizado “de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências” (Decreto-Lei n.º 54/2018, art. 3.º, alínea d)). Este princípio deve ser especialmente valorizado no 1.º Ciclo, etapa decisiva na formação da identidade escolar do aluno, onde a escuta ativa e a valorização da sua voz favorecem o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da responsabilidade.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece os princípios orientadores do currículo dos ensinos básico e secundário e da avaliação das aprendizagens. Este diploma reforça a importância de um currículo flexível e adaptável, que permita responder às necessidades e interesses dos alunos, promovendo a sua participação ativa no processo educativo, e reconhece a “garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação” como um dos eixos estruturantes da sua ação (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 4.º, n.º 1, alínea c)). No 1.º Ciclo, esta missão concretiza-se através da prática da monodocência, da integração curricular transversal e da articulação entre diferentes componentes de aprendizagem, como a Cidadania e Desenvolvimento e o Apoio ao

Estudo (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 13.º, n.º 1–6). Uma das dimensões inovadoras introduzidas por este diploma é a possibilidade de gestão flexível do currículo por parte das escolas, com vista à adequação às necessidades dos alunos e aos contextos locais: “as escolas podem gerir até 25 % do total da carga horária por ano de escolaridade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 12.º, n.º 1). Esta flexibilidade permite ao docente do 1.º CEB tomar decisões pedagógicas que melhor sirvam os interesses e necessidades do seu grupo de alunos, promovendo abordagens mais personalizadas, interdisciplinares e motivadoras. Ambos os regulamentos convergem numa visão de escola como comunidade educativa democrática, onde todos os agentes — professores, alunos, famílias e técnicos — são corresponsáveis pela construção de ambientes de aprendizagem mais justos, inclusivos e eficazes. Os professores são desafiados a adotar estratégias de diferenciação pedagógica, a utilizar instrumentos de avaliação formativa (a avaliação é concebida como um processo contínuo e formativo, que visa apoiar as aprendizagens dos alunos e orientar as práticas pedagógicas dos professores) e a colaborar com outros profissionais e com as famílias para identificar e responder às necessidades dos alunos. A participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem é encorajada, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade.

Os diplomas incentivam a criação de parcerias com as famílias, promovendo a sua participação nas decisões relativas ao percurso educativo dos seus filhos, valorizando assim a relação escola-família, reconhecendo-se que a colaboração entre professores e encarregados de educação é essencial para o sucesso educativo dos alunos.

A implementação deste quadro legal requer uma mudança de cultura profissional, assente na colaboração, na reflexão crítica e na formação contínua dos docentes.

2.7 Aprendizagens Essenciais e o PASEO

A organização curricular em Portugal tem sido historicamente marcada por um processo instável e fragmentado, evidenciado pelas constantes alterações nos documentos orientadores desde a reforma curricular de 1989/1990. Estas mudanças sucessivas refletem conflitos e ruturas em torno do que se considera essencial aprender em cada momento histórico e social (Roldão, 2011, 2017). Como consequência, observou-se, durante décadas, a coexistência de documentos curriculares diversos, por vezes com racionalidades contraditórias e geradoras de incoerências, dificultando a construção de uma linha pedagógica comum (Roldão, 2017).

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Esta situação alterou-se significativamente em 2021, com a consolidação das Aprendizagens Essenciais (AE) como documento curricular de referência, ao lado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado em 2017 e publicado em 2018. A par disso, já em 2018 tinha sido reforçada a autonomia e a flexibilidade curricular das escolas, promovendo uma maior capacidade de adaptação aos contextos locais.

Assim, o sistema educativo português, nas últimas décadas, tem evoluído no sentido de promover e consolidar uma educação mais inclusiva, equitativa e orientada no desenvolvimento integral dos alunos. Esta transformação visa responder, de forma mais eficaz, aos desafios impostos pela contemporaneidade, através da implementação de práticas pedagógicas centradas no aluno e na promoção de competências transversais e essenciais para a formação de cidadãos autónomos, críticos e responsáveis.

Considera-se imperativo analisar os fundamentos teóricos das AE e clarificar a articulação com o PASEO; refletir sobre a relação entre o contexto escolar e familiar; explorar as estratégias e objetivos associados a estas diretrizes educativas, pois os documentos apresentam uma relação de complementaridade, funcionando em articulação no sentido de garantir coerência pedagógica e equidade curricular. Esta análise comparativa permite compreender a lógica subjacente à organização curricular atual e os princípios orientadores da prática pedagógica em Portugal.

A conceção das AE assenta em princípios pedagógicos sólidos, sustentados nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem e que coloca o aluno como ponto central no processo educativo, promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada. Inspira-se, entre outros, nos contributos de autores como Ausubel, Vygotsky e Perrenoud, que defendem uma abordagem centrada no aluno, na aprendizagem significativa e no desenvolvimento de competências transversais. De David Ausubel, e da sua Teoria da Aprendizagem Significativa, apareceu o conceito-chave de que a aprendizagem é mais eficaz quando o novo conhecimento se relaciona com o que o aluno já sabe (conhecimentos prévios), apoiando a seleção de conteúdos relevantes e contextualizados, evitando o ensino mecânico. Está na base da organização curricular das AE, que privilegia a aprendizagem com sentido. Do Desenvolvimento de Competências de Philippe Perrenoud, retém-se de que ensinar deve preparar os alunos para agir em situações complexas, mobilizando conhecimentos, atitudes e capacidades de forma integrada, o que, por sua vez fundamenta a organização das AE em torno das competências essenciais,

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

mais do que em conteúdos únicos e isolados. Para Perrenoud (1999) uma competência é a capacidade de mobilizar diversos saberes para enfrentar uma situação.

No que respeita à articulação entre conhecimentos disciplinares e transversais, pensamento comum nestes autores, alinham-se com os princípios do currículo integrado e interdisciplinaridade, defendida por autores como Edgar Morin e Delors (UNESCO, 1996), estando esta linha de estudo expressa nas AE através da ênfase nas áreas de competências transversais, como a cidadania, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

As AE propõem-se a desenvolver não apenas conhecimentos disciplinares, mas também competências essenciais para a cidadania, a empregabilidade e o bem-estar pessoal. Estão alinhadas com os princípios do PASEO, garantindo assim a coerência entre os objetivos do sistema educativo e a prática pedagógica, definindo o conjunto de competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Trata-se de um documento orientador que estabelece um perfil de aluno autónomo, crítico, criativo, solidário e responsável, capaz de responder aos desafios do século XXI.

As áreas de competência do PASEO incluem:

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Pensamento crítico e criativo;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia.

As Aprendizagens Essenciais traduzem estas áreas em conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem concretos, operando como instrumento de operacionalização do PASEO nas escolas, visando assegurar que todos os alunos desenvolvem aprendizagens significativas e duradouras, promovendo a inclusão e o sucesso educativo. Para tal, é necessário recorrer a estratégias pedagógicas diversificadas, centradas no aluno e na promoção de competências complexas. Entre as estratégias mais relevantes, destacam-se: a diferenciação pedagógica, como resposta à heterogeneidade da sala de

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

aula; a interdisciplinaridade, através de projetos e atividades integradoras; a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e a gamificação; o recurso a tecnologias educativas, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; uma avaliação formativa, que valoriza o feedback positivo contínuo e o acompanhamento do progresso individual.

Estes métodos deverão estar sempre alinhados com os objetivos gerais do PASEO, nomeadamente o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social e da capacidade de pensar criticamente.

2.7.1 As AE e o Contexto Escolar e Familiar

Um dos pilares do sucesso educativo reside na articulação eficaz entre o contexto escolar e familiar. A investigação pedagógica (Paulo Freire, Lev Vygotsky e Jean Piaget, para citar alguns notáveis teóricos da educação) é unânime ao afirmar que a envolvimento das famílias no processo educativo contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

As AE reconhecem implicitamente a importância da colaboração entre escola e família pois esta é o primeiro espaço de socialização e aprendizagem. Considera-se assim, que a colaboração entre professores e encarregados de educação potencia o sucesso escolar e a partilha de valores, expectativas e estratégias entre os dois contextos contribui para uma aprendizagem mais coerente e significativa.

Promover uma relação próxima e cooperativa entre os professores e os encarregados de educação potencia a continuidade educativa, reforça o acompanhamento das aprendizagens e favorece um ambiente escolar mais positivo e estimulante.

As práticas educativas devem, por isso, integrar estratégias de aproximação à comunidade, através de:

- Reuniões regulares e diálogo contínuo com as famílias;
- Envolvimento parental em projetos escolares;
- Ações de formação e sensibilização para a importância da educação;
- Partilha de responsabilidades no acompanhamento das aprendizagens.
- Organizar eventos culturais e atividades extracurriculares abertas à participação da comunidade, estabelecendo assim uma conexão mais ampla e diversificada
- Incentivar a participação dos alunos em atividades de voluntariado e ações solidárias, estimulando valores de cidadania e responsabilidade social desde cedo.

Capítulo 3

3. Metodologia da Investigação

Neste capítulo abordam-se as opções metodológicas que foram selecionadas e utilizadas durante toda a investigação, bem como a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos dois contextos educativos onde se realizaram os estágios, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, e os planos de ação concretizados nas valências de EPE e de 1.º CEB.

3.1 Opções Metodológicas

Para este RF, a metodologia selecionada está enquadrada na investigação qualitativa/interpretativa em que a investigação sobre a própria prática, o paradigma participativo e o professor reflexivo se fundamentam.

De acordo com Coutinho (2004) o “propósito da Investigação qualitativa é compreender os fenómenos na totalidade e no contexto em que ocorrem” (p.329) e a análise dos dados depende inteiramente das “capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p. 331).

Para realizar este estudo foi necessário também abordar o tema da ética na investigação científica e mais especificamente na investigação educacional que compreende as crianças como participantes com direitos e todos os desafios inerentes que acarreta ao investigador.

3.1.1 Ética da Investigação

A ética na investigação científica é um tema de fundamental importância, refletindo a integridade, responsabilidade e transparência que devem guiar o processo investigativo. A conduta ética assegura que os resultados obtidos sejam confiáveis e que os direitos e o bem-estar dos sujeitos envolvidos sejam protegidos. A ética pode ser definida como um conjunto de princípios e valores que orientam a conduta humana, diferenciando o certo do errado. No dicionário Online Priberam de Língua Portuguesa, ética aparece ligada à Filosofia como um “conjunto de regras de conduta de um indivíduo ou de um grupo”, ou seja, algo eticamente reprovável será algo que desrespeite essas regras de conduta. Na investigação científica, a ética envolve a aplicação desses princípios, em todas as etapas do processo investigativo, para garantir que as práticas adotadas respeitem a dignidade, os direitos e o bem-estar dos indivíduos e comunidades envolvidas, além de promover a integridade e a validade científica. O Novo Regulamento Europeu para a Proteção de

Dados, que entrou em vigor a 25 de maio de 2018, veio alterar a legislação portuguesa, transferindo a responsabilidade para o investigador, que tem de assegurar o cumprimento dos princípios relativos ao tratamento de dados dos participantes, tendo assim que assegurar o que está estipulado pelas Nações Unidas (1948) na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que refere que todos os seres humanos têm direito à liberdade (incluindo a liberdade de opinião e expressão) e à proteção dos interesses morais e materiais associados a qualquer produção científica, literária e artística. Levantam-se assim algumas questões éticas relativas aos participantes e aos processos de recolha e análise de dados: segundo Preissle (2008) todos os participantes de um estudo têm direito ao anonimato, confidencialidade e privacidade, devendo ser sempre tratados com justiça e equidade; e de acordo com Walts (2008) os processos de recolha e análise de dados devem ser pragmáticos e responsivos, tendo em conta que devem ser executados com retidão, imparcialidade, transparência e responsabilidade para que a conduta ética seja assegurada ao longo da investigação.

Conforme Lima & Pacheco (2006) “são obrigações essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (p.145).

Quando a investigação científica envolve crianças, como participantes, requer uma abordagem particularmente cuidadosa e ética, pois as crianças são uma população vulnerável devido à sua menor capacidade de compreender os riscos e benefícios envolvidos num estudo, bem como a sua autonomia para tomar decisões informadas é limitada, trazendo ao investigador vários desafios na condução de uma investigação. Assim é necessário que se discuta a importância da ética na investigação com crianças, tendo em conta diretrizes específicas e métodos que assegurem práticas éticas nesta área. Segundo Fernandes (2016), para concretizar uma ética prática e significativa que vá além do discurso dominante deve-se realizar uma abordagem reflexiva para respeitar os preceitos éticos na pesquisa com crianças, enfatizando a importância de tornar esses preceitos viáveis e significativos orientando a discussão sob três aspetos fundamentais: Questões de Poder, Hierarquias Protocolares e Visibilidade Epistemológica, e Autoria na Pesquisa.

Ainda segundo a mesma autora, nas relações de pesquisa com crianças, é crucial estar atento às relações de poder envolvidas, onde adultos e crianças assumem papéis que não devem ser naturalizados, mas questionados. A relação hierárquica comum, onde o adulto

é visto como detentor de mais conhecimento e poder de decisão, deve ser cuidadosamente examinada. Quando investigadores usam o seu poder para atingir objetivos científicos sem mitigá-lo, as dinâmicas de investigação resultantes dificilmente podem ser consideradas eticamente informadas. O debate sobre ética na pesquisa segue duas direções: a importância de regulamentos e códigos éticos, e a responsabilidade individual do investigador, que deve refletir continuamente sobre a sua prática. Embora princípios e códigos éticos sejam importantes, não abrangem todas as complexidades enfrentadas na investigação. Um dos desafios da sistematização e codificação ética é a potencial invisibilidade das crianças na pesquisa, resultante da rígida aplicação dessas regras, resultando assim na “impossibilidade de desenvolver trabalho empírico importante e valioso, subjugado ao preceito da necessidade de proteção do sujeito, nesse caso a criança, acentuando-se as suas vulnerabilidades e mantendo-se, dessa forma, invisíveis a sua voz” (Fernandes, 2016, p. 772). Por outro lado, é fundamental que os pesquisadores sejam cautelosos e conscientes ao utilizar as vozes das crianças, garantindo que não sejam distorcidas por fatores como suposições prévias, pois as palavras das crianças nos relatórios de pesquisa podem ser apresentadas como autênticas, mas há sempre o risco de serem escolhidas pelos investigadores para ilustrar argumentos próprios, refletindo o ponto de vista do adulto e não o das crianças.

A ética na investigação com crianças exige uma abordagem cuidadosa e reflexiva para assegurar que suas vozes sejam autenticamente representadas e protegidas. É crucial que os investigadores adotem práticas que respeitem a autonomia e a dignidade das crianças, evitando a imposição de perspectivas adultas. A responsabilidade ética inclui tanto a adesão a regulamentos quanto a reflexão contínua sobre o impacto das práticas de pesquisa, garantindo que as complexidades e os desafios específicos desse contexto sejam devidamente abordados.

3.1.2 Paradigma Participativo

Na educação, a observação participante é usada para estudar dinâmicas de sala de aula, práticas de ensino, interação entre alunos/crianças e educadores/professores, e o ambiente educativo. A observação de como as crianças/alunos interagem durante atividades colaborativas, da implementação de novas metodologias de ensino, como está organizado o ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica são alguns exemplos que podem fornecer dados valiosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis ao contexto. Torna-se por isso numa das técnicas utilizadas na recolha de dados

da investigação qualitativa, e aqui o investigador envolve-se ativamente no ambiente que está a estudar, participando das atividades diárias dos sujeitos do estudo, enquanto observa e regista informações detalhadas sobre o que acontece ao seu redor, pois e como referem Ferreira e Tomás “toda a pesquisa social é uma forma de observação participante: não podemos estudar o mundo sem fazermos parte dele” (2022, p. 282).

A proximidade do pesquisador com o ambiente e os sujeitos de estudo através de uma observação participante, proporciona uma visão rica e detalhada, permitindo a captura de nuances e significados que podem ser perdidos por métodos menos interativos, sendo que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal e que os investigadores “entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, pois “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

3.1.3 Professor Reflexivo

A reflexão é um processo mental ou cognitivo no qual alguém volta a atenção para algo previamente ocorrido ou observado a fim de examiná-lo, analisá-lo e compreendê-lo de forma mais profunda. Apresenta-se assim como uma atitude intelectual que envolve pensamento crítico sobre eventos com o objetivo final de ganhar conhecimento, aprender com os erros e melhorar futuramente apoiando-se em decisões informadas.

Torna-se evidente que a reflexão desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal de cada individuo e na sua evolução nas mais variadas áreas da sua vida, como a nível profissional, educacional, emocional e social surgindo como uma ferramenta valiosa para a promoção de alterações e mudanças na forma como se encara o Mundo, os Outros e a nós mesmos. É através da reflexão que nos é dada a oportunidade de aumentar o autoconhecimento tão precioso para permitir que cada um conheça melhor as suas fraquezas, forças e motivações que levam a um crescimento emocional permitindo gerir e compreender razões e sentimentos, adotando atitudes mais equilibradas para enfrentar desafios emocionais. Por outro lado, a reflexão também tem impacto na melhoria das relações interpessoais, elevando a compreensão dessas mesmas relações ajudando a melhorar a comunicação, a resolução de problemas e conflitos fomentando relacionamentos mais saudáveis. A reflexão é frequentemente o primeiro passo para uma possível mudança, pois ao refletir-se, identificam-se oportunidades para melhorar e

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

utilizam-se novas abordagens e estratégias estimulando o pensamento crítico e fomentando a criatividade e inovação. Assim, as habilidades são estimuladas e desenvolvidas, o que poderá levar a um planeamento mais eficaz com vista a atingir determinado objetivo.

O processo reflexivo constante é um componente essencial da aprendizagem ao longo da vida: à medida que se adquire novos conhecimentos e experiências, a reflexão ajuda a integrar essas novas informações nas suas competências já adquiridas. Com a reflexão contínua, cada individuo tem oportunidade de crescer tanto a nível pessoal como profissional durante todo o seu percurso.

No âmbito da Educação, vários são os autores que há muito defendem que a reflexão sobre a própria prática docente é um elemento essencial do desenvolvimento do educador e professor e que contribui significativamente para a qualidade do ensino.

Jonh Dewey defendia que a aprendizagem experiencial e a reflexão eram parte integrante do processo educativo, pois a experiência e a reflexão ativa contribuíam para aprendizagens significativas. Este pensamento reflexivo de Dewey teria um papel preponderante de perceber quais os meios mais eficazes para resolver problemas.

Para Alarcão:

A reflexão (...), baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (1996, p.5).

Depreende-se que esta reflexão permita aos educadores e professores avaliarem as suas estratégias de ensino na prática e identificarem o que funciona e o que ainda precisa ser aprimorado para aumentar a qualidade de ensino levando assim a potencializar as capacidades dos alunos para a concretização de aprendizagens significativas.

Segundo Coutinho et al (2009):

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983) (p.358).

Schön (1992), conhecido pelo seu trabalho sobre "reflexão na ação", "reflexão sobre a ação" e “ reflexão sobre a reflexão-na-ação” argumenta que os profissionais de educação devem refletir sobre suas ações enquanto estão a decorrer, depois da ação e por fim sobre o que refletiram, num processo que levará a uma evolução e desenvolvimento da prática profissional e construção de uma identidade docente, enfatizando a importância da reflexão como um meio de aprender com a experiência e desenvolver a capacidade de tomar decisões mais eficazes e direcionadas para cada aluno. De acordo com o mesmo autor, o professor apresenta-se como:

Uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção (1983, citado por Coutinho et al. 2009, p.358).

Através da reflexão, os professores podem ajustar e moldar as suas abordagens de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos. Isso é essencial para diferenciar o ensino e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e progredir (Alarcão, 2022).

A reflexão sobre a própria prática docente, desempenha um papel fundamental na promoção da melhoria contínua do ensino, na adaptação às necessidades dos alunos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. Educadores e professores que adotam a reflexão como uma parte integrante de seu trabalho estão melhor preparados para enfrentar os desafios, em constante evolução, no campo da educação e para proporcionar uma experiência de aprendizagens mais significativas para os alunos, como defende Alarcão (1996) “os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos” (p.5).

3.1.4 Investigação sobre a própria prática

Para a realização do estudo contemplado neste RF, seguiu-se a metodologia da investigação sobre a própria prática, que embora divirja em alguns pontos da

investigação-ação, comunga com ela algumas características. Segundo Coutinho et al (2009) enquadra-se no paradigma da investigação educativa ao promover uma abordagem colaborativa e participativa, onde os educadores são protagonistas ativos do processo de investigação. Estas metodologias dão ênfase ao aspeto social, colocando o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção, o que contribui para uma maior proximidade com a realidade educativa.

A investigação sobre a própria prática docente representa uma dimensão fundamental no desenvolvimento profissional dos educadores/professores, e dela beneficia toda a comunidade educativa. Alinhada com o conceito de professor reflexivo, esta prática envolve uma análise crítica e sistemática das metodologias de ensino e das interações em sala de aula/atividades, visando a melhoria contínua da prática pedagógica, que segundo Ponte (2002), consiste no processo pelo qual os professores investigam e refletem sobre as suas ações, experiências e contextos educativos. Depende de uma atitude reflexiva e investigativa realizada pelos próprios, com o objetivo de aprimorar as práticas, promover o desenvolvimento profissional e construir conhecimento relevante para a prática profissional, contribuindo para a formação da sua identidade enquanto professor. De acordo com Alarcão dois princípios pautam a prática profissional de um docente, no que diz respeito ao *professor-investigador*

1.º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2.º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (2001, p.6).

O professor, durante o processo de ensino, experiencia-se, observa, reflete, regista informações, contribuindo também para ser um investigador da sua própria prática e não apenas um transmissor de informação no processo de aprendizagem do aluno. Estas informações e esquematização de pesquisas, aquando compartilhadas com outros professores, tornam-se, as experiências e professores, não apenas intervenientes da aprendizagem/ensino, mas como salienta Gauthier et al. (1998, p.33) “também

possibilitam que formadores de professores tenham acesso aos saberes da ação pedagógica". Assim entende-se que, a experiência docente após refletida e partilhada entre pares, identifica o professor como pesquisador de sua prática e protagonista do seu próprio conhecimento profissional permitindo que o processo pedagógico vá avançando sempre através da pesquisa, sistematização e partilha das informações.

Esta sistematização das experiências que ocorrem dentro e fora da sala de aula, serão planeadas ao pormenor e estão repletas de intencionalidade. Para Ponte (2002), este processo de pesquisa possibilita ao professor, primeiramente, ser coordenador do desenvolvimento curricular e profissional, para ele e para outros; depois, por sua vez, facilita uma transformação da cultura escolar e dos processos de aprendizagem e, por outro lado, proporciona uma nova e mais completa compreensão dos problemas educacionais e dos obstáculos da profissão docente.

A partilha do “conhecimento da prática”, torna-se em conhecimento em ação, aliando a teoria à prática, fazendo possível a interação de toda a comunidade de professores, cada um pesquisando a sua própria prática, partilhando-a também. “A investigação só termina quando for comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido, discutida e validada no seu seio.” (Ponte, 2002, p.4). No entanto, para o mesmo autor, o facto de existir uma metodologia, apesar de ser condição necessária, não é, por si só suficiente para qualificar uma atividade como uma investigação da prática. Para ser considerado como tal, e seguindo as ideias de Beillerot, citado por Ponte (2002) são necessários três passos: produzir novos conhecimentos, seguir metodologia e por fim, tornar essa pesquisa pública através da partilha acima referida.

3.2 Plano de Investigação

Neste ponto, serão apresentados os planos de investigação traçados para o estudo no presente RF. Assim, expõe-se aqui os cronogramas referentes aos dois contextos dos estágios, EPE e 1.ºCEB, onde constam as fases da investigação e a sua explicação; a descrição do plano de investigação, a definição da problemática, as técnicas e instrumentos utilizados bem como apontadas as suas caracterizações, e os participantes.

3.2.1 Fases da investigação

Foram cinco as etapas pelas quais a investigação realizada em contexto de EPE e 1.º CEB se concretizou e que estão exibidas nos cronogramas dos pontos 3.2.2 e 3.2.3: a fase de

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

diagnóstico, planeamento, execução, análise e discussão de resultados e por fim a fase de conclusões.

Fase de Diagnóstico: Esta fase prendeu-se sobretudo, à identificação e definição de uma problemática. Para isso e através de uma observação participante no contexto e recolha de dados junto da comunidade educativa, caracterizou-se o contexto socioeducativo que permitiu orientar o caminho a seguir para este RF. Ainda neste período, procedeu-se a revisão da literatura que se concretizou ao longo de toda a investigação.

Fase de Planeamento: Durante esta etapa, procedeu-se à realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e professora de 1.º CEB cooperante, que visou a recolha de dados, sobre a sua formação académica e experiência profissional, como entendia o ambiente educativo e pedagogias utilizadas em contexto, a sua visão das necessidades, desafios e interesses do grupo de crianças, bem como as suas perceções sobre a relação escola-família, participação da criança e estratégias promotoras da participação das crianças na relação escola-família (apêndice E e Q). Realizou-se também um inquérito por questionário aos encarregados de educação/famílias (apêndice C e P) sobre a temática do presente estudo e *Focus Group* com os grupos de crianças (apêndice H e S). Planificou-se ainda o plano de ação a ser desenvolvido ao longo do estágio em ambos os contextos apresentados na Figura 36 e Figura 37.

Fase de Execução: Foram implementadas as várias atividades planificadas (apêndices K, L, M, N, V, X e Y) nos dois contextos de estágio: EPE e 1.ºCEB.

Fase de Análise e Discussão de Resultados: Ao longo deste momento foram recolhidos e analisados dados com recurso às técnicas e instrumentos já mencionados no presente RF.

Fase de Conclusão: Por fim, na fase de conclusão, procurou-se responder à questão de investigação formulada no início do estudo, e subjacentemente aos objetivos apresentados, tendo em conta a análise dos dados e respetiva discussão dos resultados, à luz do enquadramento teórico enquadrado na temática do RF. Foram também tecidas algumas considerações sobre os benefícios e limitações da investigação no âmbito duma prática docente futura.

3.2.2 Cronograma do Plano de Investigação (2023-2024)

Tabela 1

- Cronograma do plano de investigação EPE

		Meses				
		Etapas	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da Problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevistas				
		Inquéritos				
		Notas de Campo				
		Narrativas Reflexivas				
		Planificação do Plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

Legenda:

- 1ª Fase - Diagnóstico
- 2ª Fase - Planeamento
- 3ª Fase - Execução
- 4ª Fase – Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase – Conclusões e Apresentação

3.2.3 Cronograma do Plano de Investigação 1.ºCEB (2024/2025)

Tabela 2

- Cronograma do plano de investigação 1.ºCEB

Fases do Estudo	1.ª Fase	Etapas	Março	Abril	Maio	junho
		Observação do contexto educativo				
		Identificação da Problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2.ª Fase	Entrevistas/Inquéritos				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do Plano de ação				
	3.ª Fase	Implementação do Plano de ação				
	4.ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5.ª Fase	Respostas à questões e objetivos da investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

Legenda:

- 1ªFase - Diagnóstico
- 2ªFase - Planeamento
- 3ª Fase - Execução
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase - Conclusões e Apresentação

3.2.4 Descrição do Plano de Investigação

O presente plano de investigação foi delineado com o objetivo de organizar e sistematizar as diferentes etapas do estudo ao longo de quatro meses (abril a julho), no caso do contexto EPE e de março a junho em contexto 1.º CEB, permitindo uma abordagem coerente e gradual da problemática em análise. O plano foi dividido em seis fases, cada uma com etapas específicas que orientam o processo investigativo.

3.2.5 Definição da Problemática

De acordo com Almeida e Freire (2008) uma investigação surge sempre a partir da identificação de um problema e da sua definição, sendo necessário ter um conhecimento extenso sobre o tema em análise para delimitar ao máximo o campo a investigar, ou seja, “qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema” (p.36) O investigador segue, nesta definição do problema várias fases para definir o problemas e criar um modelo de análise como consta na Figura 2.

Figura 2

- Fases na definição de um problema e de um modelo de análise

Fases	Caracterização	Estratégias
1. Definição do problema	Identificar e descrever Estabelecer relações Apreciar pertinência Precisar o objectivo	Teoria existente Observação directa Investigações anteriores Problemas anteriores
2. Revisão bibliográfica	Situar o problema Precisar a metodologia	Consulta a bases de dados Debates, especialistas Sínteses temáticas
3. Formulação das hipóteses	Definir a hipótese experimental, a hipótese nula e as hipóteses alternativas	Possíveis explicações a serem testadas para os dados que se venham a obter
4. Definição das variáveis	Identificar as unidades a observar e a controlar Definir os papéis das variáveis Precisar a medida das variáveis	Especificar o que se quer medir ou controlar Especificar as relações, as influências e o seu sentido Indicar as escalas de medida a usar por variável

Fonte: Almeida e Freire (2008, p. 37)

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Em contexto de EPE, a definição da problemática emergiu durante a observação do acolhimento das crianças que decorria ao portão do estabelecimento de ensino, sendo vedada a entrada aos familiares na sala e na escola. Em conversa com a educadora percebeu-se que a família apenas entrava no espaço escolar para atividades agendadas, tanto pela educadora como pelas famílias. Surgiu assim a necessidade de se compreender como a educadora promovia a relação escola-família e incluía a participação da criança nesta construção de relações ultrapassando questões impostas pelo Regulamento Interno.

Uma observação atenta do grupo de crianças em sala, aquando da visita dos pais da C.C. para lerem uma história, e que gerou algumas conversas no grupo *In Notas de campo* (Nota de campo 1) também foi crucial para definir a problemática para esta investigação.

No final da atividade e em conversa com a educadora percebeu-se existirem algumas famílias que participam frequentemente nas atividades do JI, mas que por outro lado, há famílias que não se disponibilizam para tal. Os motivos para essa ausência de participação não se poderiam descortinar de ânimo leve. E vários pressupostos se levantaram: as famílias não podem ou não querem participar?; a comunicação entre a escola e a família está a ser eficaz?; estaria a escola a promover estratégias facilitadoras na construção dessa relação?; a criança e os seus interesses são ouvidos?, qual o papel da criança nesta construção de relação entre a escola e a família?

De forma a perceber as dinâmicas desta relação escola-família, a participação da criança nesta mesma relação, bem como as estratégias facilitadoras empregadas pela educadora para colmatar algumas lacunas, foram construídos inquéritos por questionário às famílias (apêndice C), *Focus Group* com as crianças (apêndice H) e uma entrevista à educadora cooperante (apêndice E).

Numa observação participante, e consequentes narrativas e notas de campo que incidiram sobretudo na temática desta investigação, planificaram-se atividades promotoras de espaços para dar “voz” às crianças e estimular a participação destas na relação escola-família.

No contexto de 1.ºCEB, a temática manteve-se, visto não estarem delineadas estratégias promotoras de relações e envolvimento parental sistemáticas com a escola e apesar do reconhecimento legal, pedagógico e teórico da importância da participação das famílias e da criança na relação escola-família, persistem obstáculos reais e significativos à

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

efetivação dessa participação, sobretudo em contextos onde não existe uma cultura de envolvimento parental consolidada. Realizaram-se também inquéritos por questionário às famílias (apêndice P), *Focus Group* com as crianças (apêndice S) e uma entrevista à professora cooperante (apêndice Q).

Assim, a investigação nos contextos de EPE e de 1.º CEB pretendeu dar resposta à seguinte questão de investigação:

- De que forma as estratégias promovidas pelo contexto educativo são facilitadoras da Participação da criança na relação escola-família?

Segundo Quivy, & Campenhoudt:

Uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição (..) boas perguntas de partida são, portanto, aquelas através das quais o investigador tenta destacar os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente (1998, p. 43).

Apresentam-se também os objetivos gerais e específicos que foram traçados para este estudo:

Objetivo geral:

- Promover estratégias facilitadoras da participação da Criança na relação Escola-Família nos contextos educativos.

Objetivos específicos.

- Identificar a participação das famílias nas rotinas do Jardim de Infância e 1.º ciclo do Ensino Básico;
- Reconhecer projetos promovidos pela escola para o envolvimento das famílias;
- Escutar as crianças sobre a importância da participação das famílias na escola;
- Conhecer as barreiras à participação, identificadas pelas famílias;
- Implementar estratégias facilitadoras da construção da relação criança escola família.

3.2.6 *Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação*

Segundo Coutinho (2004) citando Dezin e Lincoln (1994):

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudos de caso, experiência pessoal, entrevista, história de vida, introspeção- que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos. (p.328)

Assim, para este estudo, e segundo Batista, Rodrigues, Moreira & Alves (2021) foram selecionadas as seguintes técnicas e instrumentos: Inquérito por Questionário que permite obtenção de respostas mais diretas e objetivas e Entrevista Semiestruturada em que os dados têm carácter descritivo e pormenorizado; Observação através de observador participante que se materializará em Notas de Campo tanto *reflexivas* como *descritivas*, bem como recursos audiovisuais e Análise Documental de documentos oficiais como Legislação, Registo de Avaliação, Plano de Atividade Anual, Projeto Educativo, Portefólios Individuais, e Análise de Conteúdo. Foi também utilizada a escala de avaliação do ambiente educativo (ECERS-R), que teve o objetivo avaliar a qualidade do mesmo em contexto EPE.

Cada uma dessas técnicas e instrumentos oferece uma abordagem única para a recolha e análise de dados, permitindo concretizar os objetivos do contexto de estudo, mas como refere Coutinho (2004) “os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p.332).

Urge então compreender as especificidades de cada técnica utilizada neste estudo de forma a permitir a realização de uma investigação robusta e significativa.

Observação Participante.

A observação participante é uma técnica em que o investigador se insere no ambiente ou grupo que está a estudar, “interage com os participantes, mas não é um membro do grupo” (Coutinho, 2004, p.332) participando ativamente das atividades do quotidiano do grupo. Esta técnica permite ao investigador obter uma compreensão profunda do contexto social

e das interações entre os membros do grupo. É especialmente útil em estudos etnográficos, antropológicos e educacionais, onde a imersão no ambiente de estudo é crucial para a recolha de dados ricos e detalhados: “implica uma longa relação e uma imersão pessoal e direta na atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar, até se atingir um determinado nível de compreensão” (Amado, 2014, p.150). A observação participante, ou método etnográfico, distancia-se da observação para mera recolha de dados, pois a primeira:

“não se confunde com a mera descrição pormenorizada de situações, factos, ambientes ou pessoas, tendo como objetivo principal desvelar as ações e interações segundo o ponto de vista dos sujeitos. O etnógrafo da cultura escolar busca, assim, descrever e analisar o modo como professores, alunos e outras pessoas vivem e interpretam o quotidiano da escola” (*Ibidem*, p. 151).

Entrevista semiestruturada ou semidiretiva.

Para complementar o estudo e recolher dados pertinentes não adquiridos na observação participante definiu-se, para a investigação em causa, a realização de uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva à educadora e professora cooperante. Este tipo de entrevista é uma técnica que combina perguntas pré-definidas com a flexibilidade de explorar tópicos emergentes durante a conversa e que permite ao investigador abordar questões específicas enquanto dá espaço para que o entrevistado expresse as suas opiniões e experiências de forma livre. É amplamente utilizada em pesquisas qualitativas devido à sua capacidade de revelar conhecimentos profundos sobre os fenómenos estudados. Segundo Bogdan e Biklen:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (1994, p. 134).

Podem-se caracterizar as entrevistas segundo a sua estrutura e função, existindo, segundo Amado (2014) quatro tipos de entrevistas: estruturada ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva, não

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

estruturada ou não-diretiva e a entrevista informal e a entrevista semidiretiva, segundo o mesmo autor, citando vária bibliografia (Gillham, 2000; Kvale, 1996; Bogdan e Biklen, 1994; Ghiglione e Matalon, 1992; Quivy e Campenhoudt, 1998; Ludke e André, 1986) é a que mais se adequa a pesquisas qualitativas, tornando-se num dos principais e cruciais instrumentos:

“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.” (*Ibidem*, p. 209).

Quanto à sua finalidade, as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas apresentam-se como uma técnica de investigação que:

- *Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu maior apoio nos objetivos da investigação.*
- *Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações.*
- *Deve ser usada em conjugação com outros métodos.* (Amado, 2014, pp.211-212).

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva construída para esta investigação seguiu alguns trâmites tendo em conta vários aspetos fulcrais: seleção dos entrevistados, guião de entrevista, redação de questões e perguntas de recurso, tipo e sequência das mesmas, entre outros, conducentes a uma garantia de validade da própria investigação, a par da obtenção de informação pertinente para o estudo. (Amado, 2014).

Assim, na preparação da entrevista à educadora e professora cooperante, elaborou-se um guião com poucas questões, claras e objetivas distribuídas por vários blocos que se passa a enunciar conforme consta no Apêndice E, e que se divide em: Bloco 1 – Legitimação da entrevista/Consentimento informado; Bloco 2 – Percorso académico e profissional da entrevistada; Bloco 3 – Experiência e prática profissional; Bloco 4 – A relação escola-família; Bloco 5 – A participação da criança e Considerações Finais. A entrevista foi apresentada de forma escrita e oral, tendo sido gravada em ficheiro áudio com recurso a dispositivo móvel, tendo sido posteriormente transcrita e realizada a sua

análise de conteúdo (apêndice F e G respetivamente).

Quanto à entrevista realizada à professora cooperante, acrescentou-se mais um Bloco de questões “Projeto Almanaque da Família” para aferir a perceção da professora sobre o projeto que se implementou na turma.

Inquérito por Questionário.

Recorreu-se também a um inquérito por questionário às famílias/encarregados de educação (apêndice C e P) em contexto EPE e 1.º CEB para obtenção de algumas informações pertinentes para o estudo em causa. O inquérito em questão foi divulgado pela educadora e professora cooperante, pelas mesmas vias de comunicação utilizadas ao longo do ano com os pais: a saber, email e telemóvel.

Este é um método de recolha de dados em que os participantes respondem a uma série de perguntas padronizadas, administradas e respondidas de forma escrita sem uma interação direta entre investigador e população, mantendo o anonimato do respondente.

Esta técnica é eficaz para recolher dados de um grande número de pessoas e permite a análise estatística dos resultados, proporcionando uma visão ampla sobre as opiniões, comportamentos e características da população estudada. Segundo Afonso “o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (2014, p.108).

As respostas que constituem o inquérito por questionário podem assumir diversos formatos segundo a informação que se requer, e serem categorizadas em: resposta não estruturada, curta (*fill-in*), categórica, em quadro ou tabela, em escala, por ordenação e por listagem. Quanto às respostas não estruturadas ou abertas, requerem que o respondente realize um pequeno texto ou frase; nas respostas curtas pretende-se uma palavra ou uma frase curta; nas respostas de tipo categórico existem apenas duas opções de escolha; em quadro ou tabela é espectável que seja semelhante à resposta de tipo curto, mas mais pormenorizada; a resposta em escala pressupõe respostas situadas em níveis de uma escala preestabelecida e nas respostas de ordenação é suposto o respondente ordenar preposições segundo critérios específicos (Tuckman, 1978, citado por Afonso, 2014, pp. 111-112).

O inquérito por questionário utilizado foi construído de forma a dar resposta às questões relevantes do estudo e de acordo com os objetivos pretendidos: maioritariamente

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

utilizaram-se perguntas fechadas e algumas abertas, mas redigidas de forma clara e concisa, pois como referem Quivy e Campenhoudt

o questionário destina-se frequentemente à pessoa interrogada: é lido e preenchido por ela. É, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira. (1998. p.258).

Procedeu-se a uma análise das respostas ao inquérito e conseqüentemente realizou-se uma análise de conteúdo dos mesmos.

Focus Group.

Para esta investigação, recolheram-se dados pertinentes através de *Focus Group*, ou “Grupo Focal” que se constitui como uma técnica da investigação qualitativa onde se reúne um pequeno grupo de pessoas para discutir um tema específico sob a moderação de um investigador. As interações e discussões em grupo podem revelar percepções, opiniões e atitudes que podem não emergir em entrevistas individuais. É uma técnica valiosa para explorar consensos e divergências dentro de um grupo. De acordo com Amado:

consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (2014, p.225).

Assim, foram recolhidos dados valiosos no que concerne à temática desta investigação. O Focus group foi realizado com grupos de cinco crianças de cada vez, pois segundo Krueger e Casey, 2000, citado por Coutinho (2014) o ideal é cinco a dez participantes e o grupo deve ser homogéneo. Procedeu-se ao registo detalhado e que consta no Apêndice H.

Notas de Campo.

As notas de campo são registos escritos mantidos pelos investigadores durante ou após as suas observações em campo. Estas notas documentam as observações, reflexões,

interações e contextos, fornecendo uma base rica de dados qualitativos para análise posterior. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (p.150). Assim, são essenciais em qualquer pesquisa que envolva observação direta, em particular a participante pois o sucesso de uma investigação qualitativa passa, sem dúvida, por notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (*Ibidem*). Para Coutinho (2014) as notas de campo podem-se ser de dois tipos: descritivas ou reflexivas. As primeiras, tal como o nome indica, são descrições precisas do ambiente, dos participantes, do que dizem e como agem, e com poucas inferências. As segundas, são ideias e impressões que o investigador forma a partir do que observa, ou seja, são especulativas.

Deste modo, procedeu-se ao registo de notas de campo plausíveis para o presente estudo e que se apresentam no Apêndice J e U, relevando a sua importância na recolha de dados importantes para análise.

Narrativas reflexivas.

A utilização de narrativas reflexivas como técnica de recolha de dados na investigação qualitativa sobre a própria prática tem adquirido relevância devido à sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda e holística das experiências e perspetivas. Esta abordagem baseia-se na elaboração e análise de narrativas, permitindo uma exploração rica e detalhada dos significados e contextos subjacentes às ações e decisões na prática. Ao analisar várias narrativas, os investigadores podem identificar temas comuns e padrões emergentes que fornecem uma visão abrangente sobre a prática estudada.

É, segundo Moreira, 2011b, citado por Moreira 2015, que “através de ferramentas analíticas como as narrativas, ao serviço de propósitos emancipatórios na formação e na investigação em educação, as “boas” teorias encontram espaços de crescimento nos interstícios do trabalho docente (p. 60).

Registos Audiovisuais.

Os registos audiovisuais incluem gravações de vídeo e áudio das interações e eventos observados pelo investigador. Estes registos permitem uma análise detalhada e repetida dos dados coletados, preservando nuances de comunicação não verbal, entoações de voz e outros detalhes que podem ser perdidos em registos escritos. São especialmente úteis em estudos de comunicação, comportamento e dinâmicas sociais. Tornam-se recursos

indispensáveis para a presente investigação e assim foram realizados registos fotográficos durante a permanência no estágio, pois segundo Bogdan e Biklen:

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e (...), pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e frequentemente analisadas indutivamente (1994, p 183).

e a recolha de áudios para posterior transcrição, tanto do *Focus Group* como das entrevistas à educadora e professora cooperantes.

Análise de Documentos/ Análise de Conteúdo.

Depois de efetuada a recolha de dados utilizando as ferramentas, e segundo as técnicas acima descritas, realizaram-se as análises aos documentos e conteúdos produzidos para esta investigação que constam nos Apêndices D, G, H, Assim, urge diferenciar os conceitos: enquanto a análise de documentos envolve o exame sistemático de documentos escritos ou impressos, como relatórios, cartas, diários, artigos de jornal e outros registos textuais, análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa utilizada para interpretar dados textuais de forma sistemática e objetiva. A primeira técnica supramencionada permite ao investigador explorar o conteúdo, contexto e significado dos documentos, revelando informações sobre práticas sociais, políticas, históricas e culturais, o âmbito da segunda técnica, envolve a codificação de dados em categorias temáticas ou conceptuais, permitindo a quantificação e análise das frequências e padrões de determinados temas ou conceitos e pode ser aplicada a uma variedade de Mídias, incluindo textos, discursos, imagens e vídeos. Ou seja, a análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas para tratamento dos dados recolhidos anteriormente e em que uma das suas principais características é conseguir extrair, segundo regras (categorização, por exemplo), informação pertinente ao estudo e que advém de extensas e numerosas fontes (Esteves, 2006).

3.2.7 Participantes

No contexto de EPE, participaram todas as 20 crianças que constituem o grupo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, em que nove são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Referente ao contexto de 1.º CEB, participaram 20 crianças do 3.º ano de escolaridade e com média de idade de 8 anos, sendo sete do sexo feminino e

13 do sexo masculino.

As famílias, a educadora e professora cooperantes tiveram um papel importante neste estudo.

3.3 Caracterização dos Contextos Educativos

Neste ponto caracterizaram-se, os contextos educativos de EPE e de 1.º CEB onde foram realizados os estágios correspondentes à PES II, III e IV. Serão apresentadas as caracterizações do meio envolvente, algumas dinâmicas do estabelecimento, do grupo de crianças/alunos, da organização do ambiente educativo/sala de aula sustentadas na observação direta, consulta de documentos e testemunho da coordenadora de escola e educadora e professora cooperantes.

3.3.1 Caracterização do Estabelecimento de Ensino

Meio Envolvente.

O estágio de PESII e PES IV realizou-se num estabelecimento educativo da rede de ensino público, que está inserida num Agrupamento de Escolas (AE) do concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa. Situa-se em meio urbano com grande crescimento populacional, que se tem vindo a verificar nos últimos anos, e conta com uma população bastante heterogénea a nível económico, social e cultural.

Tendo em conta a população que serve, o AE integra, desde 1996, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que consistem, segundo o *Website* da Direção Geral de Educação, em “territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” e que foram sinalizados com o objetivo central de reunir esforços e criar condições para uma melhoria da qualidade do ensino a fim de diminuir o abandono escolar e a indisciplina e orientar os alunos para a transição escola - vida ativa.

De acordo com os Censos 2021, a freguesia conta com uma população residente de 21258 habitantes, registando 3886 crianças entre os 0 e os 14 anos e 2466 de jovens entre os 15 e os 24 anos. A maioria da população escolar reside na freguesia correspondente à ação do AE que serve um universo de 2140 crianças e jovens de várias nacionalidades, distribuídos por oito estabelecimentos escolares que contemplam 12 salas de EPE, 36 turmas em seis escolas de 1.º CEB e uma Escola Básica e Secundária que se constitui

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

como Escola Sede do AE e onde funciona o 2º, 3º CEB com vários tipos de oferta (Regular, Artístico, Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF e Percursos Curriculares Alternativos – PCA), Secundário com Ensino Profissional e Formação de Adultos. Sendo assim, o AE dá resposta educativa a crianças dos três aos 18 anos, abrangendo toda a escolaridade obrigatória. É também Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce e conta com duas Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência/Centro de Apoio à Aprendizagem que dão resposta a um grupo alargado de alunos com medidas adicionais.

Conforme os últimos dados divulgados pelo AE, e que correspondem ao ano de 2022/2023, cerca de 40% dos alunos beneficiam de apoio de Ação Social Escolar.

No Projeto Educativo do AE constam três grandes eixos: Inclusão e Sucesso na aprendizagem; Liderança, Organização e Gestão, e Escola-Família-Comunidade e apresenta como missão “a prestação de um serviço educativo de qualidade e excelência na educação e formação das crianças e jovens, proporcionando respostas inclusivas e múltiplas oportunidades de aprendizagem e participação para todos os alunos.

Caracterização do Estabelecimento de Ensino.

O estabelecimento de ensino B foi inaugurado em setembro de 2016, e veio substituir a antiga escola que já se encontrava bastante degradada. Esta requalificação faz parte da intervenção que a Câmara Municipal tem vindo a desenvolver nas escolas de ensino básico da freguesia, trazendo uma melhoria significativa na qualidade dos equipamentos escolares e consequentemente no aumento de condições de bem-estar de todos. Está inserida no coração de um bairro social camarário que foi construído há cerca de 40 anos para dar resposta à falta de habitação a preços acessíveis. Aqui foram também realojadas famílias provenientes de situações de habitação precária oriundas de outras zonas da Área Metropolitana de Lisboa. É um bairro constituído por 13 torres altas e 18 bandas de prédios com um estilo arquitetónico peculiar pelas suas janelas estreitas.

Este é um estabelecimento que dá resposta a 330 alunos com idades compreendidas entre os três e os 10 anos, distribuídos por duas salas heterogéneas de Jardim de Infância e 13 de 1.º Ciclo (três salas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano e ainda uma sala mista de 3º e 4ºano). O edifício de dois andares é novo e de arquitetura moderna com linhas retas, grandes janelas e a sua entrada principal está pintada com riscas de várias cores, que quebra os tons monótonos do bairro. A modernização desta infraestrutura veio conferir maior conforto às salas de aula que contam com ar condicionado, iluminação inteligente, quadros

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

interativos, rede de internet, computador, piso e mobiliário adequado.

Ao nível do R/C encontra-se o átrio principal que dá acesso ao portão principal de entrada e saída tanto de crianças como adultos. Neste átrio encontram-se também as escadas e elevador de acesso ao 1.º andar. Ainda no R/C, no corredor do lado direito encontram-se a enfermaria, gabinete de coordenação, sala de professores, duas arrumações, economato, sala de reuniões, duas casas de banho para pessoal e uma sala para receber as famílias. No corredor central podem-se encontrar a sala/vestiário de Auxiliares de Ação Educativa, uma sala utilizada pelas AAAF, outra para AEC, que neste momento alberga uma turma de 1.º ano, um polivalente amplo, o refeitório e a copa/cozinha, duas casas de banho e uma arrecadação. Percorrendo outro corredor, encontram-se duas salas de JI e contiguamente uma casa de banho, bancos corridos e 40 cabides que dão apoio às respetivas salas.

Todas as salas que estão ao nível do R/C têm porta de acesso à área exterior que ocupa grande parte do recinto escolar.

As escadas de acesso ao 1.º andar são largas e estão divididas em dois patamares dando a um átrio onde se encontram duas salas de 1.º Ciclo e que se divide em dois grandes corredores paralelos: no da direita localiza-se uma grande Biblioteca que dispõe de portas amovíveis para divisão do espaço existem várias prateleiras com livros e recursos literários, sofás, cadeiras e mesas, do outro lado computadores, mesas, cadeiras, quadro e projetor, tapetes, sofás e almofadas grandes dispostas no chão; ainda no corredor da direita existem duas casas de banho do lado esquerdo e seis salas de aula e o elevador; no corredor da esquerda está a sala de apoio educativo especial, duas casas de banho e mais seis salas de aula. No fim de cada corredor existem escadas de acesso ao exterior, ou seja, à área do recreio. Esta área é frequentemente dinamizada pelas auxiliares de educação e professores, com recurso a jogos tradicionais, coluna de som e materiais como cordas, arcos, bolas etc.

No espaço exterior, que é amplo e de grandes dimensões, existe um campo de futebol, duas áreas cobertas, um parque com equipamento de mobilidade global de utilização exclusiva ao JI, alguns espaços ajardinados, um portão de saída e entrada que só é utilizado esporadicamente e um acesso ao pavilhão desportivo do bairro social e que é partilhado pela escola e pelas várias coletividades existentes no bairro, com horários distintos conforme protocolo com a Junta de Freguesia.

No que diz respeito a Recursos Humanos, o estabelecimento tem 13 professores titulares,

duas Educadoras, três professores de apoio, um professor coordenador de escola, um professor bibliotecário, um professor de Inglês (3º e 4º anos) e 12 auxiliares de ação educativa divididos por dois turnos. O refeitório e o AAAF são geridos por entidades externas protocoladas com a Câmara Municipal. O horário norma de funcionamento decorre entre as nove horas até às 17 horas e 30 minutos (tendo um período de tolerância de 30 minutos sempre que não haja justificação para o atraso), sendo que o AAAF abre às sete horas e encerra às 19 horas e 30 minutos. As refeições são marcadas na plataforma digital SIGA com gestão da Câmara Municipal até ao dia anterior da refeição, causando por vezes constrangimentos pois a política é não fornecer almoço às crianças que não têm a refeição marcada: as diretrizes são de contactar o encarregado de educação para vir buscar a criança para que almoce fora da escola. Apesar disso, a coordenação da escola assume sempre a refeição sempre que o EE não consiga deslocar-se para ir buscar a criança. No entanto a situação causa sempre desconforto e melindra a relação escola-família.

Por oferta complementar o estabelecimento oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (Atividades Lúdico-expressivas, Atividades Física e Desportiva e Inglês) que funcionam das 15h30m até Às 17h30m; existe também o Projeto Coadjuvação nas disciplinas de Educação Física, Matemática e Robótica a funcionar em tempo letivo com professores coadjuvantes do agrupamento que se deslocam a este estabelecimento. A Sociedade Euterpe, em parceria com a Câmara Municipal presta também serviços educativos na área da Dança, Expressão Dramática e Expressão Plástica aos alunos do 4ºano, também em tempo letivo.

3.3.2 Caracterização do Contexto de EPE

Caracterização do Grupo de Crianças.

Os dados aqui apresentados foram obtidos através de informação da educadora cooperante e/ou auxiliares de ação educativa, por observação direta e análise do documento Plano Curricular de Grupo (s/d) da respetiva sala, facultado pela educadora. O grupo de crianças da sala 2 é um grupo heterogéneo tanto a nível etário, socioeconómico como cultural, formado por 20 crianças, nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, o que se torna numa mais valia pois considera-se que grupos de crianças com “diferentes idades com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças (...) na medida

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 1999, p.7).

Silva et al. (2016) também sublinha esta riqueza na heterogeneidade, quando nos diz que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (p.24).

A Tabela 3 apresenta de forma detalhada a distribuição do grupo de crianças por género e idade à data de entrada em setembro.

Tabela 3

- Distribuição etária do Grupo de crianças

Género	Feminino	Masculino	Total
Idade			
3 anos		1	1
4 anos	5	6	11
5 anos	3	2	5
6 anos	1	2	3
Total	20		

Um grupo de 11 crianças já frequentava o estabelecimento de ensino, sendo que quatro estão a frequentar um estabelecimento de educação pela primeira vez, tendo estado até este ano ao cuidado de familiares, uma das crianças foi transferida de outro JI do AE, e outras quatro frequentaram instituições IPSS em contexto de Creche. Uma das crianças do grupo chegou no mês de março a Portugal, vindo de São Tomé com a família e embora ainda se esteja a adaptar à língua, cultura e ambiente, está bem integrado no grupo, comunicando e interagindo com os pares e adultos de forma consistente.

No que respeita a AAAF, neste momento 18 crianças estão a frequentar, sendo que 14 estão inscritos na modalidade de tempo parcial e as restantes estão no horário completo. Todas as crianças almoçam na escola, no que respeita aos escalões de ação social, nove crianças beneficiam do escalão A, quatro do escalão B e seis crianças não possuem

qualquer apoio.

Segundo informação disponibilizada pela educadora cooperante, uma das crianças está identificada com diagnóstico de atraso global de desenvolvimento, com maior e evidente impacto na vertente da comunicação e linguagem, com alterações da linguagem expressiva e também da compreensão, bem como na alteração do uso dos objetos de forma funcional, para a qual foi feita a identificação para a EMAEI de forma a integrar o artigo 9º Medidas Seletivas do Dec. Lei 54/2018. Uma outra criança beneficia de terapia da fala (um tempo) através da SS, e essa terapia é realizada no JI.

No geral, o grupo de continuidade revela-se dinâmico e curioso, participando e envolvendo-se nas atividades mostrando interesse nas descobertas e mantendo o foco nas atividades propostas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, no entanto o grupo das crianças que ingressaram este ano revelam-se menos envolvidos nas tarefas e atividades distraíndo-se com mais facilidade tanto nos diálogos como nas histórias, precisando de estímulos de um adulto para se manterem concentradas, pois dispersam a sua atenção com frequência. Todos estão bem-adaptados às rotinas e anteveem com facilidade as dimensões temporais. Ocorrem por vezes alguns atritos nas brincadeiras, sendo necessária a mediação do adulto, como é esperado nestas idades.

O grupo revela uma relação de confiança e proximidade com os adultos da sala e todos sem exceção sabem que podem obter ajuda do adulto, sempre que assim o entendam, e reconhecem as regras da sala e da escola. Existe um cuidado especial com as crianças mais novas ou com mais dificuldades: ajudam-nas nas tarefas, necessidades e atividades protegendo-as e manifestando regularmente gestos de carinho, revelando uma relação de entreajuda e de solidariedade entre pares. *In* Notas de campo (Nota de campo 2).

É notório o desejo de participarem em jogos, atividades de educação física e atividades ao ar livre; gostam de explorar as diferentes áreas da sala e apesar de cada um ter as suas preferências, no geral brincam em todas as áreas. Revelam, no geral, dificuldade em cumprir regras sociais, esperar pela sua vez, ouvir o outro, respeitar turnos de conversação, partilhar o espaço e os materiais, bem como arrumá-los depois de frequentarem um espaço.

O grupo, na sua maioria, ainda investe pouco no registo gráfico, e duas crianças ainda não representam a figura humana de forma correta. Ao nível do recorte, todos recortam linhas retas e algumas crianças, de acordo com a sua etapa de desenvolvimento, começam a recortar figuras simples. No que concerne à matemática, a maioria das

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

crianças identifica os números até dez, associa às quantidades e reconhece as figuras geométricas simples. Revelam algumas dificuldades em verbalizar onde moram e apenas uma criança sabe o dia do seu aniversário. Algumas crianças reconhecem os dias da semana, e sabem determinar o dia presente, e o imediatamente anterior e posterior. Todos escrevem o seu nome, algumas crianças com recurso a modelo e uma criança começou recentemente a copiar a data para os trabalhos. Reconhecem a sua família, os graus de parentesco e os nomes dos pais e irmãos, apenas uma das crianças não sabe dizer o nome dos familiares mais próximos (mãe, pai e irmã). Um pequeno grupo de crianças reconhece as cores primárias e secundárias e já consegue identificar o quadrado e o círculo, as restantes estão em aquisição.

A maioria responde a perguntas simples sobre uma história e no geral o grupo canta e reconhece pequenas canções, imitam ritmos simples e seguem coreografias simples. No grupo, a maioria das crianças tem uma linguagem clara e perceptível, sendo sempre estimulados pela educadora a verbalizar frases e a aumentar o seu campo lexical e assim desenvolver competências linguísticas pois como refere Estrela (2015):

As crianças devem ser estimuladas através do jogo, da rima, da lengalenga e da literatura para a infância em geral. Durante o processo educativo, o progressivo domínio da linguagem está muito dependente do educador, porque é no clima de comunicação por ele proporcionado que a criança alargará, por exemplo, o seu vocabulário e tornará mais complexas as suas construções frásicas (p.2).

Quanto às especificidades e interesses de cada uma, pode-se observar que o L.D. e o D.N. gostam de brincar juntos e de conversarem sobre futebol, procuram-se nas brincadeiras tanto dentro da sala como no exterior: não têm áreas preferidas e tanto brincam na área das trapalhadas como na área da caixa de areia. A B.S. e a N. são crianças que não comunicam muito e revelam timidez, ao contrário da C. que é uma criança divertida, espontânea e extrovertida e que gosta muito de falar. A L.P. revela sempre preocupação com os outros e mantém-se sempre atenta ao que se passa na sala de forma a poder ajudar. Gosta de desenhar e de pintar e tem sempre alguma coisa a dizer em qualquer situação de forma meiga e carinhosa. Tem uma relação muito especial com o O. que tendo as suas dificuldades, confia nela e se acalma com o seu toque. O D.B. é uma criança muito insegura e diz logo que não consegue, quando lhe propõem alguma atividade ou tarefa, revela pouca autonomia e gere mal a frustração,

chorando frequentemente sempre que algo não corre como o esperado. É uma criança bastante afável e simpática e todo o grupo tenta ajudá-lo a superar as dificuldades. A B.M. e o S. gostam de brincar na área dos jogos de mesa e o E., o A., o B.A., o M.R. e o P. tendencialmente vão para a área da garagem e é comum trazerem carrinhos e motos de brincar de casa, que utilizam nessa mesma área, mas também gostam de fazer legos e jogos de chão. A M.L., V., L.O. e M.R. brincam muito as quatro, tanto na área do tapete como na área das trapalhadas e da casinha: vestem-se de princesas ou de sevilhanas, calçam sapatos de salto alto e colocam coroas ou flores na cabeça. O O. apresenta um diagnóstico de atraso global de desenvolvimento, não comunica e só muito ocasionalmente repete palavras soltas e descontextualizadas. Não expressa as suas necessidades básicas: não usa fralda, mas é necessário que o adulto o leve com frequência à casa de banho, caso contrário suja a roupa; não pede comer quando tem fome. Quando está mais agitado grita e tenta bater em quem está ao seu lado.

O O.A. chega de manhã muito agitado e a chorar. Quando me vê, estica os braços a pedir colo. A C.C. aproxima-se de nós e pergunta ao O.A. se quer um abraço. O O.A. abre os braços em forma de *Sim* e a C.C. faz-lhe festas na cabeça.

-Ele gosta de mimos. Quando damos e ele bate-nos é porque não quer. (C.C.)

In Notas de campo (26)

Explora os brinquedos, mas não de forma correta e funcional (deixa cair, rodar etc.). Coloca frequentemente objetos na boca, incluindo pedras, plasticina, peças de jogos. Reconhece algumas letras e números, e com apoio faz jogos de encaixe simples. No que respeita a alimentação, faz recusa alimentar a alimentos sólidos, come apenas pão, bolachas e maçã. A sua alimentação é basicamente feita à base de líquidos; sopas e iogurtes líquidos. Tem uma relação afetiva e mais próxima com a L.P., procurando-a para se encostar a ela, enquanto monta torres de blocos, dar-lhe a mão quando saem da sala e ela está sempre disponível para ele, seja para dar atenção, carinhos, ajudar ou brincar. Todos na sala o apoiam e respeitam, embora por vezes não lhe reconheçam os limites, provocando situações de stress.

A B.M. gosta de brincar sozinha interagindo pouco com os outros, a não ser quando são os outros a ir ter com ela. É uma criança tímida que gosta de estar a explorar materiais sozinha. A N. é uma criança que raramente fala com adultos e em grande grupo, e quando o faz, fá-lo num tom muito baixo e tímido, com os pares individualmente

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

comunica normalmente. O A. chegou há pouco tempo ao grupo, mas está bem integrado e interage facilmente tanto com os pares como com os adultos. É uma criança muito bem-disposta, de sorriso fácil e muito expressiva que gosta de conversar e é muito curioso. O M.R. é uma criança muito séria, raramente sorri e é assertivo. Não é tímido e partilha ideias, sentimentos e opiniões diretamente com facilidade. O S. é irrequieto estando sempre a movimentar-se pela sala, na cadeira, no chão. Não se envolve muito nas atividades e prefere brincar com legos, puzzles e blocos. É uma criança que não acata com facilidade regras e normas., e tende a dispersar a sua atenção. O E., que ingressou este ano, apresenta algumas dificuldades no que respeita à linguagem oral, comunicando apenas com frases simples ou palavras.

Observando as dinâmicas do grupo constata-se que apesar de alguns traços evidentes da personalidade de cada um, depende do dia, da rotina e da atividade para realizarem as suas escolhas, tanto de brincadeira como de pares. No que diz respeito à família, só três crianças não têm irmãos e há quatro crianças com famílias consideradas numerosas, com mais de três irmãos a coabitar com elas como se pode verificar na Tabela 4. Existem no grupo famílias tradicionais, monoparentais e reconstruídas; de várias nacionalidades, religiões e estratos sociais, revelando a diversidade existente que cada criança traz consigo.

Tabela 4

- Grupo de crianças

Nº	Nome	Idade	Sexo	Nacionalidade	Com quem vive	Dec.54/2018
1	B.M	4	F	Portuguesa	Pais-irmãs	
2	B.A	4	M	Portuguesa	Pais-irmãos	
3	B. S	4	F	Portuguesa	Pais-irmã	
4	C.C	4	F	Portuguesa	Pais	
5	D.N	5	M	Portuguesa	Pais - irmãos	
6	D.B	6	M	Portuguesa	Pais-irmãos	
7	E.P	4	M	Portuguesa	Pais-	

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

					irmãos	
8	L.O	5	F	Portuguesa	Pais-irmã	
9	L.D	5	F	Portuguesa	Pais-irmãos	
10	L.P	6	M	Guineense	Pais-irmão	
11	M.R	4	M	Portuguesa	Mãe	
12	M.C	4	M	Portuguesa	Pais -irmã	
13	M.L	4	F	Portuguesa	Mãe	
14	M.R	5	F	Portuguesa	Pais -irmãos	
15	N.F	4	F	Portuguesa	Mãe-irmãs	
16	O.A	3	M	Portuguesa	Pais-irmãos	X
17	P.M	5	M	Portuguesa	Pais-irmão	
18	S. G	4	M	Portuguesa	Pais-irmão	
19	V.M	6	F	Angolana	Mãe -irmão	
20	A.P	4	M	São Tomense	Pais-irmã	

Figura 3

- Gráfico da nacionalidade das mães



Figura 4

- Gráfico da nacionalidade dos pais



No que respeita a situação laboral das mães, estão todas empregadas à exceção de duas, e a maioria dos pais também se encontra empregado. Quanto à escolaridade das mães, duas frequentaram o 1.ºCEB, uma tem frequência no 2ºCEB, quatro têm frequência do 3.º CEB, nove têm frequência do secundário e três possuem licenciatura. Em relação aos pais, as habilitações académicas situam-se entre o 1o ciclo e o secundário: um pai tem

habilitações ao nível do 1.º, um tem habilitações ao nível do 2.º, sete têm ao nível do 3.º CEB e sete ao nível do secundário.

Caracterização do Ambiente Educativo.

Nas OCEPE “considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (2016, p.5), assim e segundo uma perspetiva sistémica e ecológica, o ambiente educativo apresenta-se como um contexto complexo constituído por diversos sistemas que apesar de distintos se interconectam. A partir desta premissa, depreende-se que para se observar e caracterizar o ambiente educativo, há que ir além do espaço físico, pois o espaço de aprendizagem engloba outras dimensões com significado importante no que respeita ao processo de aprendizagens. Jacques Delors (coord.) e os quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos) redigidos no documento “Educação: Um Tesouro a Descobrir” da UNESCO (1999) refere que o ambiente educativo tem de ser ambivalente. Todas as dimensões que contribuam para o processo de aprendizagem têm de ser levadas em conta. Como Forneiro (2008) sublinha, o ambiente educativo é o espaço físico (objetos, mobiliário, materiais didáticos e decoração) mas também o ambiente (odores, sons, pessoas) tudo o que causa sensações, transmite emoções e recordações, ou seja, que deixa alguma marca nas crianças; sendo assim, e partindo deste princípio, sugere quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Dimensões que estão intimamente ligadas apesar de serem bem definidas. Também Ferreira (2002) destaca que o ambiente educativo se constrói segundo vários e complexos sistemas de regras incisivos no espaço, tempo, objetos e atividades que intervêm no desenvolvimento da ação e interação, ou seja, “se constitui em simultâneo cenário e palco de ação dos diversos encontros sociais” (p.119). Para Cardona

Partindo da concepção de Bronfenbrenner, em relação ao estudo científico dos processos educativos, o estudo da classe implica obrigatoriamente a consideração dos quatro elementos seguintes, que estão sempre interligados, não sendo possível estudá-los como variáveis isoladas: o espaço o tempo as atividades os papéis sociais. (1999, p. 134).

Procede-se assim à caracterização do ambiente educativo, tendo em conta as quatro dimensões defendidas por Forneiro (2008).

Para uma avaliação da qualidade do ambiente educativo, utilizou-se também a Escala de ECERS-R, que tem como objetivo avaliar a qualidade de contextos educativos para crianças em idade de EPE. Esta escala constitui-se em sete subescalas: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal, e conta com 43 itens sujeitos de serem pontuados de um a sete. De acordo com a avaliação realizada, o contexto educativo em causa situa-se no nível seis.

Dimensão física e funcional.

De acordo com Forneiro (2008) a dimensão física abrange todo o espaço e estrutura da sala como dimensões, piso e janelas; mas também compreende os objetos incluídos no espaço, como mobiliário, materiais ou elementos decorativos; e como estão distribuídos e organizados. De acordo com Cardona (1999) para uma caracterização da dimensão espacial e funcional há que “começar de uma esquematização da planta (...) as áreas de atividades existentes (...) levantamento do equipamento existente em cada uma destas áreas, a caracterização de todo o equipamento existente (p.135).

A dimensão funcional, segundo Forneiro (2008) relaciona-se com a utilização do espaço, da sua polivalência e das atividades que se pretendem aí desenvolver.

No contexto de EPE, a sala de atividades é larga e espaçosa e conta com uma boa iluminação artificial e natural, e conta com regulação de temperatura através de ar condicionado, tendo várias janelas e porta de acesso ao espaço exterior, o que é o mais-valia nas brincadeiras ao ar livre, pois “o acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano” (Bettencourt, Folque e Ricardo, 2015, p.23). Neste espaço exterior, que é partilhado com o 1.ºCEB, existe uma zona de sombra espaçosa, bancos corridos e acesso visual para a rua, bem como um pequeno espaço ajardinado; também existe um parque exclusivo para as crianças do JI que conta com piso amortecedor, escorrega, baloiços e equipamento de escalar: promotores de brincadeiras e atividade motora.

Figura 5

- Parque no espaço exterior



Todas as janelas e porta estão munidas de sistema de cortinas blackout para se conseguir escurecer a sala sempre que seja pretendido: seja para atividade ou para momento de calma e tranquilidade do grupo. A sala conta com bons e vários espaços de arrumação: vários armários estão dispostos pela sala, ao nível das crianças, onde estão expostos todo o tipo de materiais, jogos e brinquedos para uso diário do grupo, que autonomamente manipula; um grande armário de duas portas onde a educadora guarda o stock de materiais (resmas de papel, blocos de cartolinas, tintas, pincéis, caixas com materiais estruturados e não estruturados, entre outros) e jogos para ir repondo à medida que é necessário, de salientar que este armário em causa também está ao dispor das crianças sempre que queiram e necessitem; e outro armário com duas grandes gavetas, também ele com materiais ao dispor do grupo (canetas, marcadores, fita cola, cola, tesouras, etc) que se encontra debaixo de um lavatório, que tem água corrente, o que permite às crianças e adultos lavarem comodamente materiais, mãos e fruta. Todo o mobiliário é adequado às faixas etárias e estaturas das crianças.

A sala está equipada com material didático, lúdico e pedagógico e durante o ano letivo a sala é reorganizada sempre que necessário: os jogos e materiais são trocados ao longo do ano de forma a manter o interesse e a motivação do grupo. Segundo o Projeto Educativo (s/d) a própria sala foi estruturada e organizada tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Tal como defende Portugal (2012), a sala é ampla, livre e flexível, bem organizada que convida à exploração, promove as interligações sociais e fomenta a autonomia em consideração aos princípios facilitadores nos processos de aprendizagem.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

A casa de banho é contígua à sala e comum a todas as crianças do JI, é composto por seis sanitas e cinco lavatórios. No corredor existem 40 cabides individuais, que estão identificados com o nome de cada criança, com um banco corrido afixado na parede para se poderem sentar enquanto se vestem ou calçam, mas também servindo de prateleira para arrumar algum material que seja para levar para casa.

Existem diferentes materiais, estruturados e não estruturados, de diferentes complexidades, objetos do dia-a-dia, materiais de construção e materiais naturais como pinhas, paus, bolotas. Espalhados pelas paredes encontram-se os instrumentos de regulação que segundo Folque (1999) “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p.9). Encontram-se nas paredes da sala um mapa de presenças, calendário, mapa tempo, mapa de aniversário, mapa tarefas e quadro dos quantos somos.

Figura 6

- Mapa de Presenças

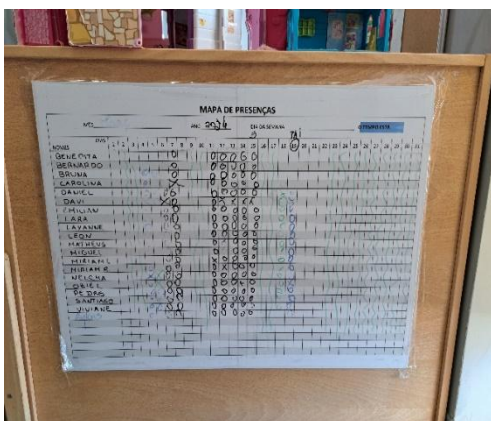


Figura 7

- Mapa de Aniversários



Figura 8

- Quantos somos?

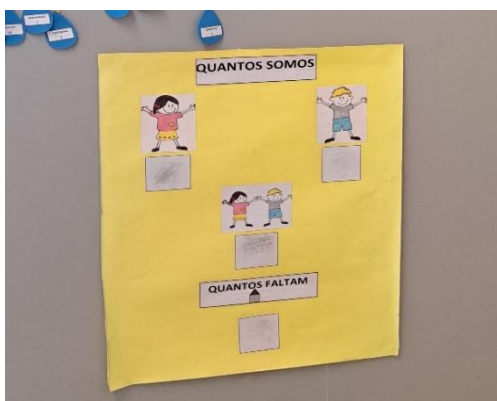


Figura 9

- Mapa de Idades e Mapa de Tarefas



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

A construção da autonomia pressupõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades e participação democrática na vida do grupo. Esta participação permite construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-la. (Silva et al. 2016)

As tarefas atribuídas a cada elemento do grupo proporcionam o bom funcionamento do mesmo, colaborando cada criança para o bem-estar de todo o grupo.

Existem nas paredes, dentro e fora da sala de atividades, espaços para expor as produções das atividades elaboradas pelas crianças.

Figura 10

- Placard do corredor, à entrada da sala



Figura 11

- Parede da sala com registo de atividade

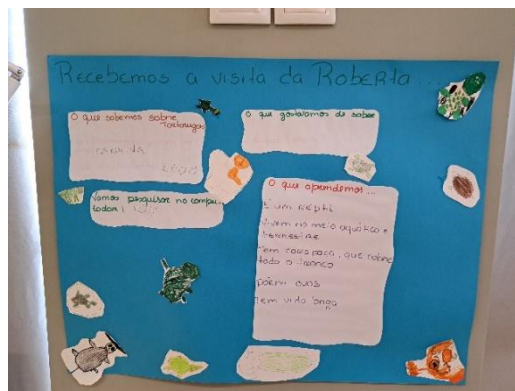


Figura 12

- Projeto das Flores



Figura 13

- Projeto dos Planetas



O espaço, os materiais e equipamento da sala de atividades foram organizados de modo a permitir múltiplas escolhas que possibilitam às crianças a exploração/utilização das várias áreas de forma autónoma e que estimula interações.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Todos os materiais são adaptados às crianças e às suas especificidades: o mobiliário atende à sua estatura: as cadeiras e mesas são pequenas e leves, encontrando-se todo em bom estado de funcionamento e completos. É um espaço acolhedor, que promove a curiosidade, a autonomia e é facilitador de relações. Está em permanente transformação e construção, evoluindo de acordo com o desenvolvimento e interesse das crianças. É também no espaço físico e funcional que se verifica e concretiza a intencionalidade pedagógica e as dinâmicas do grupo.

A sala está organizada com nove áreas distintas: Área do Jogo Simbólico, que engloba duas áreas etiquetadas nesta sala como Área da Casinha e das Trapalhadas, a Área da Garagem que contempla as construções e jogos de chão, a Área dos Jogos de Mesa, a Área de Trabalho, a Área da Biblioteca, a Área de Grande Grupo, a Área da Caixa de Areia, a Área da Pintura e por fim a Área das Ciências.

Figura 14

- Perspetiva da sala, a partir da porta de entrada



- Área do Jogo Simbólico: Nesta área pode-se encontrar uma cozinha, mesa de refeição, supermercado, todos apetrechados com os respetivos materiais (pratos, copos, panelas, máquina de café, micro-ondas, legumes, pão, cereais, latas de conserva) para fomentar a representação de objetos e papéis; uma cama, com manta e almofada, com bonecos de várias cores e feitios. Aqui também se encontra um *charriot* com diversos vestuários e adereços, que foi construída com a participação das famílias que doaram materiais diversos apetrechando esta área, bem como um espelho de corpo inteiro, que promovem o jogo simbólico.

Figura 15

- Área do Jogo Simbólico: Casinha e Trapalhadas



- Área da garagem/ construções/ jogos de chão: Esta área conta com uma prateleira ao nível do chão, em madeira, onde em gavetas de plástico (fáceis de transportar) encontram-se Legos, peças de encaixe, blocos, mas também carros, aviões e animais. Encontram também uma bancada de trabalho com ferramentas como serrotes, parafusos, etc. No chão um tapete ilustrado com um trajeto que além de conforto, é utilizado pelas crianças para fazer corridas de carros ou brincar com os blocos.

Figura 16

- Tapete na área da garagem



Figura 17

- Área da Garagem/Construções e Jogos de chão



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Área dos jogos mesa: Esta área é sustentada por duas estantes, ao nível do chão, que delimitam a área e onde estão dispostos jogos de mesa variados como puzzles, jogos de enfiamento e de encaixe, uma mesa e quatro cadeiras de apoio, constituindo assim a área dos jogos de mesa.

Figura 18

- Prateleira do lado esquerdo da Área dos Jogos de Mesa

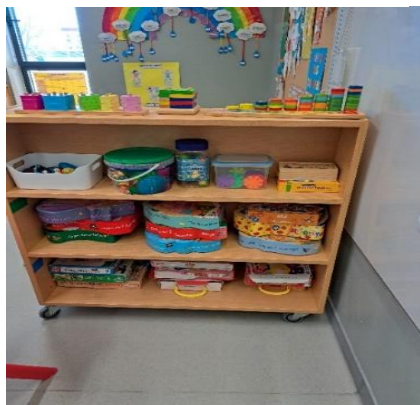


Figura 19

- Prateleira do lado direito da Área dos Jogos de Mesa



- Área de trabalho: Esta é uma área Polivalente, composta por várias mesas que se juntam e formam duas mesas grandes ovais e várias cadeiras. Situam-se ao centro da sala de atividades e tanto desempenham o papel para realizar atividades em pequeno ou grande grupo, como auxiliam as outras Áreas ou se realizam conversas e debates em grande grupo.

Figura 20

- Área de Trabalho - Polivalente



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Área da biblioteca: A área da biblioteca está localizada ao lado do tapete e tem uma estante à altura das crianças, para facilitar a exploração, com vários livros de todos os tamanhos formas e temas respeitando os interesses de cada uma.

Figura 21

- Área da Biblioteca



- Área de acolhimento/conversas de grupo: Este é um espaço com dois tapetes que cobrem uma grande área, conferindo conforto e que serve, para quando as crianças precisam de um tempo de calma, convívio ou conversas. É neste espaço do tapete que começa o dia, mas também de apoio à biblioteca. As crianças também a podem utilizar para brincar, trazendo materiais e brinquedos de outras áreas.

Figura 22

- Tapete da Área de acolhimento/conversas de grupo



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Área da caixa de areia: Esta área encontra-se num canto da sala junto ao lavatório. É constituída por uma caixa de madeira que contem areia, na qual as crianças podem brincar a qualquer altura do dia. Esta caixa está elevada ao nível do chão de forma que as crianças possam brincar ou em pé ou sentadas numa cadeira. Sempre que o grupo brinca no exterior, a caixa de areia é colocada no espaço exterior. Todos os brinquedos que se encontram na sala podem ser utilizados na caixa de areia, à qual por vezes também se junta água, improvisando assim uma cozinha de lama inexistente no estabelecimento de ensino.

Figura 23

- Crianças a brincar na caixa de areia



- Área da pintura: Esta área encontra-se ao lado da caixa de areia, e, portanto, perto do lavatório que permite a lavagem rápida de mãos e pincéis. É composta por um cavalete que contém na sua prateleira copos com tintas e pincéis. Conta com uma mola grande para prender as folhas. Nesta Área também existe um *puf* rígido que permite às crianças pintarem sentadas se assi o preferirem.

Figura 24

- Cavalete de pintura



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Área das Ciências: Esta foi a última área a ser construída. A educadora sentiu necessidade de organizar uma área dedicada às ciências pois o grupo demonstrou ao longo do ano muito interesse nestas temáticas. Esta área é constituída por uma estante em forma de cubo ao nível do chão, e que conta com diversos materiais naturais: pinhas, paus, grãos variados e materiais não estruturados como tampas e palhas de plástico.

Figura 25

- Materiais da área das ciências



Em todas as Áreas existem etiquetas, construídas pelas crianças, com a informação de quantas podem frequentar a mesma área ao mesmo tempo.

Figura 26

- Etiqueta da Área da pintura



Figura 27

- Etiqueta da Área da caixa de areia



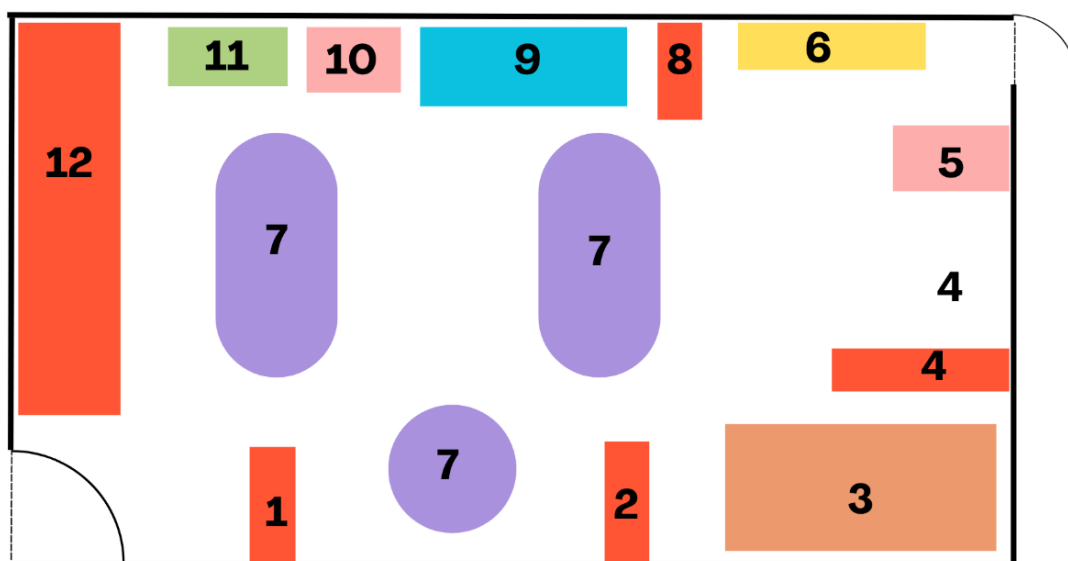
Pode-se também encontrar na sala, uma secretária com computador, um rádio leitor de CD e uma televisão que está pendurada na parede: estes dispositivos servem de suporte a

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

atividades e projetos que assim o necessitem. Para completar a caracterização do ambiente educativo no que diz respeito à dimensão física e funcional, elaborou-se um esquema da planta da sala de atividades com a respetiva legenda das Áreas e da sua disposição no espaço.

Figura 28

- Planta da sala



Legenda:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1 - Área dos Jogos de Mesa | 7 - Área de Trabalho |
| 2 - Área da Biblioteca | 8 - Área do Jogo Simbólico (Trapalhadas) |
| 3 - Área do grande grupo | 9 - Área do Jogo Simbólico (Casinha) |
| 4 - Área da Garagem | 10 - Área da Pintura |
| 5 - Computador | 11 - Área da Caixa de Areia |
| 6 - Materiais naturais | 12 - Armário de materiais e lavatório |

Dimensão temporal.

Numa perspetiva educacional que coloca a criança como agente ativo na construção das suas aprendizagens e o educador como facilitador e mediador nesse processo, em que permite às crianças o usufruto de novas experiências e contacto com novos saberes do mundo que as rodeia, as rotinas são um forte aliado do educador, pois é, também, através delas que o educador encontra um meio favorável para promover aprendizagens e desenvolver capacidades cognitivas, sociais, intelectuais e motoras.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Já há algum tempo, que os objetivos da Educação são o desenvolvimento da autonomia, das capacidades de decisão, de tornar as crianças ativas e conscientes da sua voz, para se tornarem cidadãos capazes e livres. Para isso o Educador tem de preparar ambientes educacionais que permitam que essas capacidades sejam desenvolvidas, em que as crianças consigam aprender a aprender, aprender a ser, aprender a estar e aprender a fazer. São estas rotinas com sentido pedagógico que ajudam a criança a ser cada vez mais autónoma, livre e responsável. (Pereira, 2014, p.13).

A organização do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem, dando origem à rotina educativa, para que as crianças se sintam seguras e partes integrantes do processo educativo.

Tal como refere Silva et al. (2016),

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (p.27).

Na tabela seguinte, pode-se constatar como a educadora organiza temporalmente o dia das crianças no II.

Tabela 5

- Organização temporal do dia em contexto EPE

	Atividades/Rotinas
9:00 - 10:00	- Momento de diálogo em grande grupo; -Registo das presenças/ marcação do tempo - Planificação.
10:00 - 10:15	- Higiene e Lanche da manhã
10:15 - 11:20	-Atividades orientadas e/ou livres na sala/externo

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

11:20 - 11:40	-Higiene e preparação para o almoço
11:40 - 12:40	-Almoço
12:40 - 13:20	- Atividades livres na sala/externo
13:20 - 13:40	- Retorno à calma
13:40 – 14.40	- Atividades orientadas e/ou livres na sala/externo - Avaliação do dia
14:40 - 15:00	- Higiene e lanche com fruta - Preparação para a saída

No fim das refeições, as crianças brincam na sala ou no exterior se o tempo permitir. Este tipo de rotina livre, segundo Collins et al. (2023) são mais benéficas em termos de envolvimento das crianças, oportunidades de aprendizagem e interações significativas, destacando a independência e agência das crianças, maximizando assim as oportunidades de aprendizagem, pois essas rotinas são caracterizadas pela flexibilidade e pela autonomia das crianças em determinar as suas atividades e movimentos dentro do ambiente do que as rotinas estruturadas.

O retorno à calma faz-se através da leitura de uma história no tapete ou na biblioteca, ouve-se música relaxante e conversa-se sobre algum momento ou interesse relevante na vida do grupo.

Ao longo do dia as crianças usufruem de momentos calmos e de momentos de maior atividade, bem como de momentos de trabalho individual e de pequeno ou grande grupo, e no final do dia há um tempo destinado à avaliação do dia e dos trabalhos realizados.

Dimensão relacional.

Para se caracterizar esta dimensão, de acordo com Forneiro (1998) são consideradas todas as relações, entre todos os intervenientes, que se estabelecem dentro da sala: contemplam-se então as relações criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto.

A Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é o psicólogo russo Lev Vygotsky, realça que o ser humano é um ser social e que as suas relações e interações sociais contribuem para o seu desenvolvimento. Assim, a Educação de Infância torna-se num meio privilegiado, pois “compreender que o ser humano se humaniza ao atuar sobre

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

a realidade e na relação com os seus pares, pressupões que a educação é um processo de humanização” (Mendes, 2021, p.74).

Seguindo esta linha de pensamento, Silva et al. referem que:

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo (2016, p.24).

O ambiente relacional da sala 2 está organizado de forma a promover não apenas a aprendizagem, mas também a construção de laços afetivos, fundamentais na formação das crianças. No grupo, as relações entre pares são amistosas e sem grandes conflitos: brincam, interagem bastante e entreeajudam-se naturalmente.

Quando se aproxima a hora de almoço, as crianças vão realizar a sua higiene e colocam-se em fila no corredor para se deslocarem ao refeitório. Fazem-no autonomamente e os mais velhos geralmente ajudam os mais novos ou os que têm mais dificuldades. A L. P. leva o O.A. à casa de banho e ajuda-o a lavar as mãos. Trá-lo pela mão para a fila. O O.A. mantém-se junto da L.P. e da V.M. que também o quer ajudar, pegando-lhe na outra mão O O.A. parece agitado e ao ver isso o M. C. aproxima-se, dá um abraço e um beijo ao O.A.

In Notas de campo (3)

Sendo um grupo heterogéneo e segundo a afirmação de Folque et al (2015)

As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de inter-agir (p. 22).

As áreas da sala, não são meros cenários, mas palcos onde as relações se desdobram. É um espaço onde as crianças são encorajadas a explorar, criar e, acima de tudo, interagir. Conhecem-se bem, reconhecendo as características físicas e de personalidade uns dos outros, respeitando as limitações de cada um, bem como reconhecem competências e capacidades uns dos outros, o que proporciona atitudes de entreeajuda.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

A educadora orienta o grupo emocionalmente, incentivando a expressão livre das emoções e promovendo um ambiente seguro para o desenvolvimento social das crianças. As crianças são incentivadas a partilhar e a colaborar, descobrindo o mundo ao seu redor através de conexões que estabelecem entre si. Na sala, todo o ambiente estimula a formação de amizades, fomenta a empatia e o respeito mútuo, competências imprescindíveis para interações futuras e construção de cidadãos compassivos e compreensivos.

Na relação estabelecida, da educadora com cada criança e com o grupo, salienta-se a forma como a criança é valorizada, respeitada, e escutada, o que encoraja os seus progressos, contribuindo para a formação da sua autoestima e bem-estar, e servindo de modelo para as relações entre pares. De acordo com Silva et al. (2016):

a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outro (p.25).

E constatou-se através da observação direta e registada em nota de campo:

Perante as opiniões diferentes de alguns elementos do grupo a ed. S. perguntou à ed. A. se podiam votar o futuro da borboleta. A borboleta era da outra sala, e tinham de estar de acordo com a decisão.

Mais uma vez, votou-se, mas desta vez com dedos no ar. Quem quer libertar a borboleta? Perguntou a ed. S., e só quatro crianças não levantaram os dedos.

- Pronto, então vamos libertar a borboleta. Logo à tarde, depois de almoço, no recreio abrimos a caixa e ela vai à sua vida. (Ed. A.)

- Sim, para ser feliz. (M.L.)

- Para procurar flores. (D.N.)

- E fazer amigos! (M.R.)

In Notas de campo (7)

No que diz respeito às relações adulto -adulto, são de cortesia e de partilha de saberes e estratégias. Comunicam facilmente e trocam informações ao longo do dia. Entreajudam-se e respeitam-se, havendo também espaço para dançar e cantar manifestando alegria. O ambiente gerado é transportado para as crianças, envolvendo-as e transmitindo valores,

regras sociais e sentimentos, enriquecendo as suas experiências sociais. A sala 2 conta com duas auxiliares de ação educativa que alternam a frequência na sala de semana a semana. A relação da educadora com ambas é amistosa, de partilha de preocupações ou alegrias com os sucessos e evoluções das crianças, apoiam-se mutuamente e o seu papel vai, muitas vezes, além do esperado: uma das auxiliares trouxe sementes de casa para a atividade da Sementeira/Jardim, e a outra providenciou para o Dia da Criança uma atividade onde as crianças confeccionaram pizzas, com a ajuda de uma Pizzaria local, só a título de exemplo do envolvimento das auxiliares de ação educativa. É uma relação que transmite segurança e serenidade, fulcral para o bom ambiente da sala.

A relação estabelecida com as famílias é estimulada através de comunicações constantes entre a educadora e os Encarregados de Educação, seja para informar algo dos seus educandos ou para recados sobre materiais e atividades. As famílias são convidadas a participar, sempre que queiram, agendando um dia e deslocando-se à sala para dinamizar atividades variadas e à sua escolha. Foi implementado este ano a rotina de partilhar um caderno onde as famílias junto com as crianças, partilham novidades de casa.

Na sala existe um projeto que foi criado com a intenção de melhorar a relação escola-família. O projeto consiste na partilha de um caderno, que as crianças levam para casa para os pais poderem escrever, colar, desenhar momentos em família e que depois são mostradas ao grupo. As crianças levam o caderno à vez, e seguindo a ordem do Mapa de Presenças. No final do dia, a educadora comunica ao grupo que é a vez de o D.B. levar o caderno.

- D.B. queres levar o caderno para casa? (Ed. S.)

In Notas de campo (2)

3.3.3 Caracterização do Contexto Educativo de 1.º CEB

Caracterização da Turma

Os dados aqui apresentados foram obtidos através de informação da professora titular cooperante e/ou auxiliares de ação educativa, por observação direta e análise de documentos (s/d) da respetiva turma, facultados pela professora.

O grupo de crianças da sala 3.ºC era um grupo heterogéneo tanto a nível etário, socioeconómico como cultural, formado por 20 crianças, 13 do sexo masculino e sete do sexo feminino, com média de idades que ronda os 8.1 anos de idade, como se pode verificar na tabela seguinte, que revela detalhadamente a distribuição por idade e género.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Tabela 6

- Distribuição por idades e género dos alunos

Idade Género	8 Anos	9 Anos	Total
Feminino	6	1	7
Masculino	12	1	13
Total	18	2	20

Das 20 crianças que a integravam a turma, 14 tinham nacionalidade portuguesa, três nacionalidade angolana, duas crianças de nacionalidade brasileira e uma com nacionalidade ucraniana. Um dos alunos frequentava Português Língua Não Materna e apenas 12 usufruíam de apoio ASE: com escalão A (oito crianças), escalão B (duas crianças) e dois alunos usufruíam de escalão C. Existia na turma um aluno redutor de turma com RTP e autismo diagnosticado a beneficiar de Medidas Universais - alíneas a) diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; Medidas Seletivas - alíneas c) Apoio Psicopedagógico; d) Antecipação e o reforço das aprendizagens; Medidas Adicionais - e) O desenvolvimento de competências de autonomia. Cinco alunos da turma estavam a usufruir de diferenciação pedagógica, beneficiando de Medidas Universais e Apoio Educativo.

Referente a estas cinco crianças, ainda estavam a consolidar conteúdos de 1.º e 2.º ano, e duas delas ainda não tinham adquirido o mecanismo de leitura.

A C.F. ingressou na turma no início deste ano letivo, vinda de outra escola. Era uma criança meiga, muito dócil e que cumpria as regras da sala de aula. A nível de aprendizagens estava muito desfasada do restante grupo, encontrando-se a rever/consolidar vogais, ditongos e consoantes. Demonstrava muito pouca autonomia e em casa não tinha apoio nas aprendizagens por falta de conhecimentos académicos dos pais. A E.S. era uma criança que passou por uma situação familiar bastante complicada, o que justificava parte do seu comportamento agitado e que tinha necessidades afetivas demonstrando-o com sucessivas chamadas de atenção em sala de aula. Integrou a turma no ano anterior, e nessa altura não tinha adquiridas as aprendizagens essenciais referentes ao 1.º ano de escolaridade. Dado o seu comportamento agitado e instabilidade emocional, a aluna não conseguiu atingir os objetivos pretendidos, pelo que este ano ainda estava a

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

rever os mesmos conteúdos. No entanto, a sua situação familiar tinha vindo a sofrer alterações positivas, o que contribuía para algumas evoluções nas suas aprendizagens.

Em contexto de sala de aula continuava um pouco agitada, pouco autónoma e pouco produtiva. Tinha alguma dificuldade em cumprir/respeitar as regras, mas era uma criança dócil com os adultos, no entanto no intervalo, por vezes, era conflituosa com os seus pares.

Aguardava-se há mais de 2 anos por uma consulta de desenvolvimento (que no final do ano anterior foi reagendada por situações alheias à família).

O O.P. era uma criança que por ter uma mãe surda-muda não teve a mesma oportunidade de outras crianças e entrou no 1.º ciclo com algumas falhas a nível da linguagem e da compreensão. Apesar das suas dificuldades, tinha conseguido evoluir, mas a um ritmo diferente da maioria dos seus colegas. Já tinha adquirido o mecanismo da leitura, mas ainda estava a rever conteúdos do 1.º ano.

Em sala de aula intervinha muitas vezes de forma despropositada e persistente, causando algum transtorno na dinâmica das aulas.

O P.M. era uma criança que já tinha frequentado 3 turmas em escolas diferentes do AE, antes de ingressar na atual em 2023. É uma criança que mantinha um bom relacionamento com os adultos, mas revelava um comportamento oposto com os seus pares. Não manifestava qualquer interesse por realizar as tarefas, sendo notáveis as suas dificuldades de aprendizagem e demonstrava um tempo muito reduzido de concentração que o impediam de realizar/concluir os seus trabalhos com correção, necessitando da permanente interação de um adulto. Reconhecia o seu nome próprio e escrevia-o (apenas copiando-o por um suporte de papel). Reconhecia também algumas vogais nas formas maiúscula e minúscula, mas não as identificava de forma consistente, limitando-se a copiar e não identificava os ditongos. A nível da matemática, identificava números em contextos vários e reconhece o seu significado, representando os números até 5. Não reconhecia datas e factos significativos da sua história individual que pudessem contribuir para a construção do conhecimento de si próprio. Demonstrava algum gosto pela educação artística. Era um aluno com muita dificuldade em cumprir regras básicas e, muitas vezes, abandonava o seu lugar e recolhendo-se debaixo da sua mesa de trabalho. Nestas situações, aceitava bem as chamadas de atenção da professora e retomava ao seu lugar, mas repetia a atitude com bastante frequência ao longo das aulas. Era uma criança com alguma dificuldade em manter o seu espaço e materiais limpos e organizados.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Originava muitos conflitos com os colegas nos intervalos e perturbava o normal funcionamento das aulas.

Por último, o S.S. era um aluno que integrou a turma no final do 1.º ano, iniciando nesse momento a aquisição das aprendizagens essenciais desse ano. Dadas algumas dificuldades e pouca autonomia, não atingiu os objetivos esperados no ano letivo anterior e este ano ainda está a consolidar conhecimentos, tendo já adquirido o mecanismo da leitura. É uma criança meiga, calma e respeitadora das regras estabelecidas.

A maioria das crianças almoçava na escola e frequentava as AEC; sete frequentavam o CAF e quatro delas tinham ATL noutras instituições externas.

Sendo o contexto familiar importante para o sucesso educativo dos alunos, considera-se essencial referir que quanto ao tipo de famílias, a maioria dos alunos vivia com o pai e com a mãe, numa família nuclear, com exceção de seis alunos que viviam numa família monoparental, em que duas delas se encontravam em regime de guarda partilhada.

Quanto ao apoio que os alunos recebiam para as tarefas a executar em casa, alguns tinham explicador particular que as famílias providenciavam, outros realizavam as tarefas com o agregado familiar e outras sozinhas.

No decorrer de uma correção do trabalho de casa, em que a tarefa era a construção de um texto notícia, a professora pede para cada um ler o seu trabalho, em voz alta.

O D.R. foi o primeiro a ler e a professora disse que estava muito bom.

Orgulhoso referiu que tinha sido feito com a explicadora. Logo se seguiram mais vozes a dizer que tinham realizado o trabalho com a explicadora. Foi o caso da N.S, M.P.

In Notas de campo (29)

A turma no geral era bastante ativa, curiosa, criativa e recetora a diferentes propostas de atividades. Revelavam alguma autonomia na realização de tarefas, mas tinham dificuldade em se concentrar nas mesmas durante muito tempo. Nem sempre cumpriam as regras da sala de aula, eram muito conversadores e era comum criarem conflitos entre eles, com agressões verbais envolvidas, dificultando a boa relação entre pares.

A L.B., o R.R. e a N.S., eram os alunos com melhores resultados nas avaliações, fruto da sua capacidade de trabalho, concentração e maturidade. O R.R. apesar de ser um dos melhores alunos (resultados na ordem dos 100%) apresentava problemas na motricidade fina, revelando uma caligrafia quase impercetível e dificuldades no recorte. A N.S. era uma criança muito organizada, com o material sempre bem cuidado e limpo. Tinha muito

orgulho nos seus desenhos e caligrafia. Expressava-se muito bem tanto ao nível oral como escrita. Na compreensão também tinha resultados muito bons, conseguindo interpretar textos e realizar inferências. A L. B. era uma aluna com um ritmo de trabalho acima da média, realizava as tarefas com rapidez e rigor. O seu empenho e gosto por aprender facilitavam a aquisição de competências.

AA.C. revelava um ritmo de trabalho mais lento, por falta de empenho ou quando a tarefa não era do seu gosto. No entanto, conseguia concluir com êxito as tarefas propostas. O M.D. de nacionalidade ucraniana, residente há pouco tempo em Portugal apresentava dificuldades comunicativas em português, tal como era esperado. Usufruía de PLNM (Português Língua Não Materna), e embora apresentasse boa capacidade cognitiva, executando as tarefas com precisão quando motivado pela professora, as barreiras linguísticas condicionavam a sua participação oral, exigindo mediação constante. Este comportamento revela a importância do apoio linguístico para crianças imigrantes.

O D.M. e o D.R. eram alunos com muitas capacidades e competências, nos vários domínios, mas as aprendizagens eram comprometidas constantemente por causa dos comportamentos desajustados a uma sala de aula. Frequentemente apresentavam mudanças de humor, geralmente relacionados com o contexto e situações familiares, onde manifestavam frustração verbal e, por vezes, comportamentos agressivos (ex.: recusa em trabalhar, destruição de materiais, agressões verbais e físicas aos colegas). Tais respostas pareciam emergir da dificuldade em gerir frustrações e do contexto familiar instável. O D.S. era um aluno tímido e pouco participativo, mas que realizava aprendizagens a um bom ritmo, demonstrando-o sempre que a professora pedia para participar. A sua não participação devia-se apenas a vergonha, fruto da sua personalidade, não gostava de se expor.

De uma forma geral, a turma apresentava bons níveis de sucesso na aquisição de competências, de acordo com as AE e PASEO, apesar das dificuldades individuais e comportamentos inadequados ao contexto escolar.

Caracterização do Ambiente Educativo.

No contexto de educação, quando se observa e se faz uma caracterização de espaço, não nos podemos limitar ao espaço físico, pois o espaço de aprendizagem engloba outras dimensões com significado importante no que respeita ao processo de aprender, como já foi mencionado neste RF. Recordando Jacques Delors e os seus quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos)

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

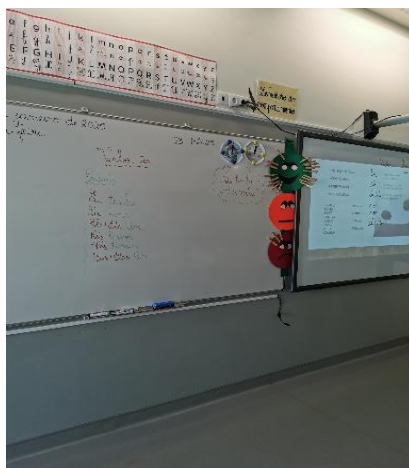
redigidos no documento da UNESCO (1999) depreendemos que o ambiente educativo tem de ser ambivalente. Todas as dimensões que contribuam para o processo de aprendizagem têm de ser levadas em conta. Como Forneiro (2008) refere, o ambiente espacial é o espaço físico (objetos, mobiliário, materiais didáticos e decoração) mas também o ambiente (odores, sons, pessoas) tudo o que causa sensações, transmite emoções e recordações, ou seja, que deixa alguma marca nas crianças; e sendo assim, partindo deste princípio, sugere quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Dimensões que estão intimamente ligadas apesar de serem bem definidas.

Dimensão Física e Funcional.

A sala do 3ºC situava-se ao nível do 1.º andar do estabelecimento de ensino, no corredor da direita, aproximadamente ao meio desse corredor. A porta que dava acesso à sala era de vidro e estava decorada com o nome da turma. A sala era ampla e retangular e contava com três grandes janelas para o exterior, permitindo a entrada de luz natural e boa ventilação, em toda a sala. Tinha cortinas *blackout* para escurecer sempre que uma atividade assim o exigia. As paredes estavam pintadas de um tom cinza escuro na parte de cima e cinza claro na parte de baixo, e na zona de higiene em tons de verde elétrico. O piso era sintético, o que transmitia conforto térmico e sonoro, e a iluminação era feita com vários focos de luz, no teto, automáticos e que possuíam sistema de regulação de intensidade para melhor se adaptar a luz às várias atividades. Existia um sistema de aquecimento, criando ambiente confortável nos dias mais frios. Contava com computador ligado à internet, projetor, dois quadros brancos onde se podia projetar e escrever.

Figura 29

- Quadros de escrever e projetar



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Do lado oposto às janelas, encontrava-se um armário alto e espaçoso, uma bancada de trabalho e um lavatório com armários com gavetas na parte de baixo. Havia dois armários altos espalhados na sala e encostados à parede que serviam de arrumo de materiais e arquivo; um armário com prateleiras, baixo, onde as crianças guardavam os seus manuais.

Figura 30

- Bancada e lavatório



Figura 31

- Bancada e armário



Os cabides, um para cada criança, situavam-se no fundo da sala, na parede oposta aos quadros brancos. Junto a uma janela, existiam duas mesas para trabalho autónomo e zona de leitura, e no lado oposto, duas mesas dispostas em L com computador e materiais da professora titular cooperante.

Figura 32

- Canto de trabalho autónomo



Figura 33

- Cabides individuais e Placar "As minhas Pesquisas"



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Figura 34

- Secretária e computador



Nas paredes existiam trabalhos dos alunos afixados e alguns quadros com os conteúdos trabalhados até à data.

Figura 35

- Trabalho de um aluno



Figura 36

- Materiais e recursos curriculares



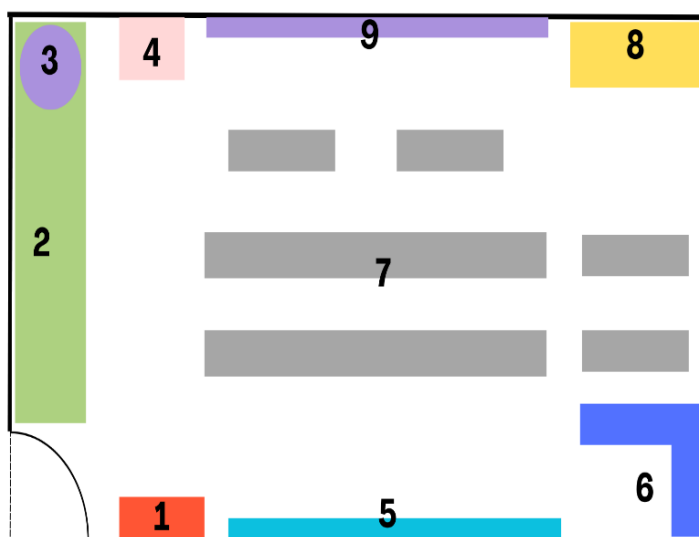
Existiam 24 mesas individuais, com tampo em madeira e pernas metálicas, e 24 cadeiras iguais, de plástico cinzento, duas mesas duplas de medidas generosas e uma cadeira almofadada que estavam ao dispor da professora. A principal utilidade da sala era lecionar de forma formal os conteúdos das várias componentes curriculares que constituem o currículo, mas desempenhava também a função de refeitório, uma vez que os alunos lanchavam na sala, tanto de manhã, às 11h00m, como de tarde, às 15h30m. Assim, a sala do 3.º C caracterizava-se como um espaço dinâmico, com possibilidade de adquirir diversas organizações e funcionalidades. Durante os períodos de observação

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

e intervenção, a disposição das mesas e cadeiras foi alterada várias vezes na tentativa de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e fomentar o bom relacionamento entre pares.

Figura 37

- Planta da sala



Legenda

- 1 – Armário pequeno para manuais
- 2 – Armário e bancada com gavetas
- 3 – Lavatório
- 4 – Armário com materiais manipuláveis
- 5 – Quadros brancos, projetor
- 6 – Secretárias e computador
- 7 – Mesas e cadeiras de alunos
- 8 – Zona de trabalho autónomo e leitura
- 9 – Cabides individuais

Dimensão Temporal.

Os portões do estabelecimento de ensino abriam-se por volta das 8h45m onde estavam duas auxiliares de ação educativa para receber as crianças, tanto da educação pré-escolar como do 1.º CEB. Aos pais/famílias, era vetada a entrada, onde se despediam das crianças. Cada criança, autonomamente dirigia-se para a respetivas salas de aula, onde esperavam pelos professores.

Geralmente, o dia iniciava-se com o registo da data no quadro e nos cadernos diários, seguido da distribuição dos diferentes manuais e materiais necessários para a realização das atividades do dia em questão.

O tempo dentro da escola era organizado segundo uma rotina diária estruturada que se encontrava articulada com o horário semanal em vigor no respetivo ano letivo.

Segundo Niza (2013), esta estrutura “proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157). O facto de existir uma distribuição temporal organizada permite a cada aluno antecipar os acontecimentos, transmitindo-lhe segurança e confiança, auxiliando-o na compreensão dos acontecimentos sequenciais. Segue na

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

tabela abaixo, o horário semanal para a turma do 3.ºC no ano letivo de 2024/25 e que mostra a organização temporal.

Tabela 7

- Organização temporal do 1.ºCEB

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09.00 – 10.00	Est. Meio	Mat.	Port.	Port.	Port.
10.00 - 11.00	Port.	Mat.	Port.	Port.	Ed. física
Intervalo					
11.30 – 12.00	Ed. Art	Ed. Art	Ed. Física	Ed. Física	Mat
12.00 – 12.30	Of. Comp.	Port.	Mat.	Inglês	
12.30 – 13.00					
Almoço					
14.30 – 15.30	Mat.	Est. Meio	Inglês	Est. Meio	Ed. Art
15.30 – 16.30			ALE	AFD	
16.30 – 17.30	ALE	AFD			ALE

Dimensão Relacional.

Para se caracterizar esta dimensão, de acordo com Forneiro (1998) são consideradas todas as relações, entre todos os intervenientes, que se estabelecem dentro da sala: contemplam-se então as relações aluno-aluno, aluno-adulto e adulto-adulto.

A Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é o psicólogo russo Lev Vygotsky, realça que o ser humano é um ser social e que as suas relações e interações sociais contribuem para o seu desenvolvimento.

Relativamente à relação criança-criança, os alunos desta turma organizam-se em grupos conforme os seus interesses e laços de amizade, criando dinâmicas internas que influenciam a interação global.

A turma, revelava dinâmicas sociais típicas desta fase, como formação de subgrupos por género, combinada com interações em contexto de grupo completo. As raparigas formavam um subgrupo que se juntava em atividades expressivas - cantar, dançar, coreografar músicas - muitas vezes permanecendo na sala durante os intervalos para tal, com a participação de dois rapazes (K.S., S.S.) e esta fluidez nos papéis de género está

de acordo com evidências de comportamentos baseados em interesses mais do que apenas em identidade de gênero. O grupo de rapazes preferia jogos físicos (futebol, corridas, "lutas" simbólicas) e apresentava uma união geral, embora com conflitos verbais e físicos entre o P.M., V.M., D.M e D.R - resultado típico da dificuldade de regulação emocional nesta faixa etária. Entre os rapazes, destaca-se o S.D., que revela um perfil de liderança marcado. É uma criança com iniciativa, que expressa opiniões sobre diversas temáticas e cuja voz é valorizada pelos colegas, que frequentemente esperam a sua aprovação. A sua relação com o V.M. é estável e positiva, sendo amigos desde o pré-escolar, o que reforça a importância das relações de continuidade nesta fase de desenvolvimento.

Na sua larga maioria entreajudavam-se e emprestavam os seus materiais, dividiam lanches e eram calorosos entre eles. No entanto, nem sempre estas interações eram positivas ou colaborativas, sendo frequentes situações de desentendimento e desrespeito. O ambiente conflituoso entre alguns alunos dificultava a cooperação nas atividades escolares e prejudicava o clima geral da turma. Para lidar com esses desafios, eram muitas vezes implementadas estratégias de gestão de conflito, promoção da empatia e fortalecimento do espírito de grupo, incentivando a colaboração e o respeito mútuo, por parte da professora.

No que diz respeito à relação aluno-adulto, apesar das dificuldades nas interações entre pares, os alunos demonstravam uma atitude afável, simpática e carinhosa para com os adultos, fossem professores ou auxiliares. Esta relação positiva entre alunos e adultos foi um fator importante na mediação de conflitos e no desenvolvimento de um ambiente escolar mais harmonioso. O vínculo de respeito e afetividade entre alunos e professores favoreceu e permitiu a implementação de metodologias participativas e a criação de um clima mais propício à aprendizagem e ao bem-estar emocional.

Na relação adulto-adulto, dentro da escola, observava-se um clima de respeito e colaboração entre professores e auxiliares. Esta cooperação foi essencial para a gestão eficaz da turma e para a resolução de situações desafiadoras que surgem no quotidiano escolar. A troca de informações e o trabalho conjunto entre os profissionais educativos foram sempre fundamentais para garantir um acompanhamento adequado dos alunos e a promoção de um ambiente escolar positivo.

Com as famílias, verificava-se um diálogo permanente, realizado através de diversos canais, como email, telefone e encontros presenciais à entrada e à saída da escola. A

professora da turma adotava uma abordagem compreensiva e respeitadora das diferentes dinâmicas familiares, contextos sociais e económicos, procurando envolver as famílias no processo educativo, incentivava a participação ativa dos encarregados de educação, fortalecendo a relação entre a escola e a comunidade.

3.4 Plano de Ação

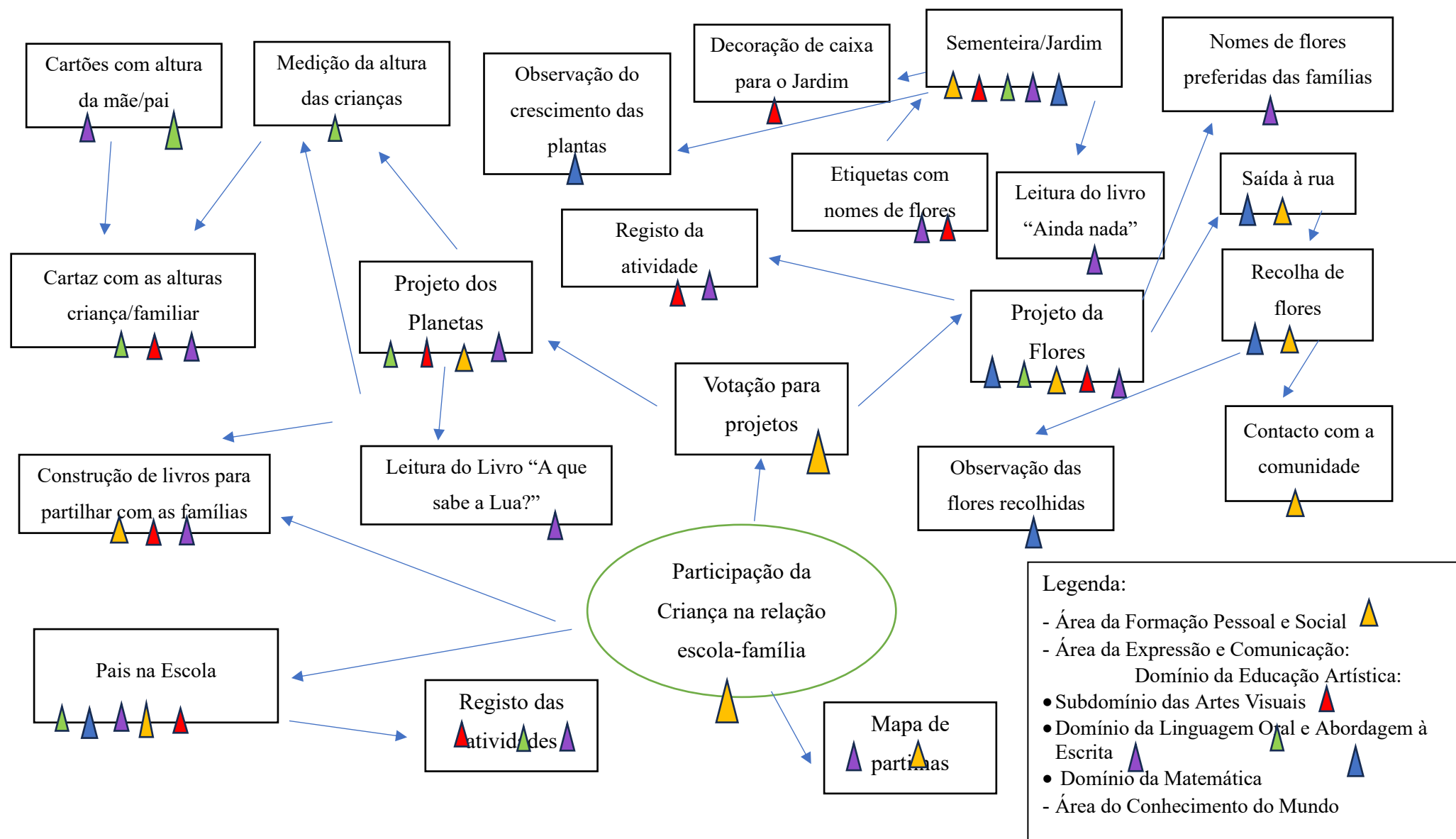
3.4.1 Apresentação e Justificação do plano de ação em contexto pré-escolar

Tendo em conta a questão de partida para esta investigação e o seu objetivo geral, traçou-se um Plano de Ação com atividades de forma a incluírem estratégias facilitadoras da participação da criança na relação escola-família. Planificaram-se atividades dentro de Projetos e segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) que é uma metodologia que envolve projetos práticos concretizados através de atividades, onde as crianças realizam aprendizagens significativas, ao aplicar conhecimentos já adquiridos em situações reais, desenvolvendo assim habilidades para a resolução de problemas, tornando-se autores de si mesmos como defende Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos 2012) e que promove a participação da criança e das famílias ao longo da sua concretização, em todas as fases da metodologia: definição do problema, planificação e desenvolvimento, execução e divulgação e avaliação.

Também houve a necessidade de estabelecer rotinas de partilha de novidades com instrumentos de regulação, realizar registos das atividades em que as famílias participaram e insistir na conversa e debate sobre as famílias e a sua participação na escola. Em todas as atividades planificadas pretendeu-se escutar as crianças e estimular à sua participação ativa na construção da relação escola-família. Apresenta-se assim na figura o Plano de Ação em contexto EPE.

Figura 38– Teia do Plano de Ação EPE

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras



3.4.2 Apresentação e Justificação do plano de ação em contexto de 1.º CEB

No decorrer do estágio em contexto de 1.º CEB, foi desenvolvido um plano de ação centrado na promoção da participação ativa das crianças na relação escola-família, através da implementação de um projeto intitulado Almanaque da Família. Este projeto foi delineado com base num processo de brainstorming colaborativo, no qual as crianças tiveram um papel central na definição das atividades a serem realizadas, cumprindo assim com os princípios orientadores de uma pedagogia participativa, que reconhece a criança como sujeito ativo no seu processo educativo (Corsaro, 2015).

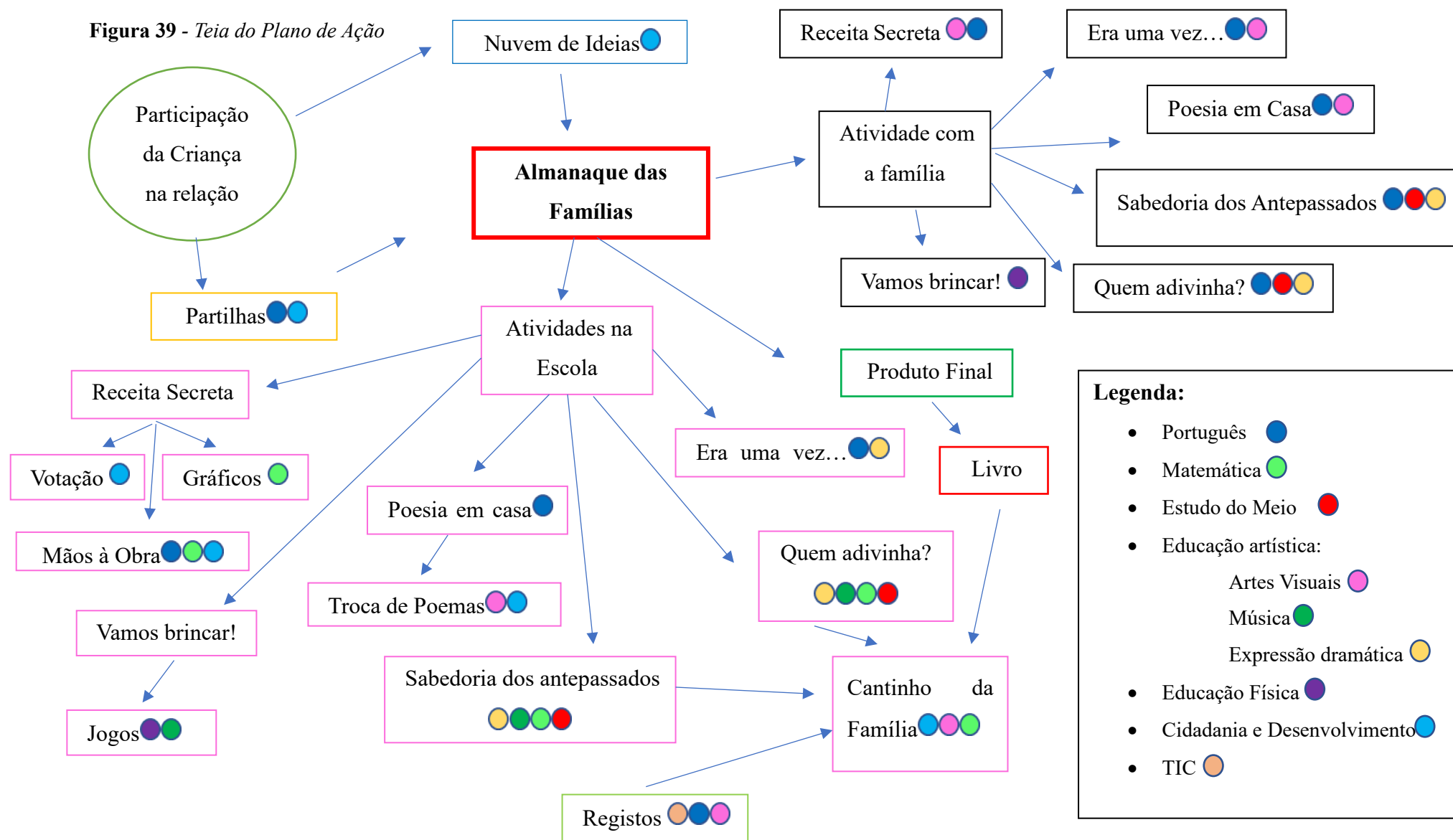
A construção do “Almanaque” teve como principal objetivo integrar a cultura familiar das crianças no contexto da sala de aula, promovendo assim uma valorização da diversidade e das experiências individuais. Através da planificação conjunta de atividades com as crianças procurou-se não apenas garantir uma participação pontual das famílias, mas fomentar um envolvimento sistemático e contínuo ao longo do período.

De acordo com os princípios das AE, esta iniciativa foi articulada com as áreas curriculares para o 3.º ano de escolaridade, assegurando que cada atividade contribuisse para o desenvolvimento de competências e atitudes nas diferentes áreas.

Neste processo, foi fundamental reconhecer o direito da criança à participação, tal como preconizado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), mas também que as crianças são, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “seres socioculturais, têm o direito a contextos educativos que respeitem e que acolham tanto as crianças como as famílias, e que sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades e da aprendizagem” (p.23).

Assim, através desta abordagem, foi possível criar um espaço educativo mais inclusivo, onde as vozes das crianças foram não só ouvidas, mas integradas de forma efetiva na planificação pedagógica. Com este envolvimento das crianças na conceção das atividades pretendeu-se um aumento do seu sentido de pertença e motivação, evidenciando o valor de práticas educativas centradas na participação, mas também um envolvimento das famílias mais consistente, e ainda reforçar os laços entre escola e família, promovendo uma comunicação mais eficaz e uma compreensão mútua dos contextos de vida de cada criança.

Figura 39 - Teia do Plano de Ação



Capítulo 4.

4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados Obtidos

Nesta seção, são apresentados os dados obtidos por meio da metodologia descrita anteriormente. Os resultados foram organizados em tabelas, notas de campo e figuras para facilitar a visualização e compreensão das informações. Os dados são interpretados à luz dos objetivos e hipóteses do trabalho. Comparam-se os resultados obtidos com a literatura existente e com estudos anteriores e reflete-se criticamente sobre o que os resultados representam em relação à problemática do estudo.

4.1 Atividades em contexto Pré-escolar

Aqui apresentam-se quatro atividades que foram selecionadas e executadas em contexto de EPE.

4.1.1 Atividade 1 – Saída à rua (Projeto das Flores)

No âmbito de um projeto que estava a decorrer na sala com o grupo, planificou-se uma atividade intitulada “Saída à rua” (apêndice K).

Durante o desenvolvimento do “Projeto das Flores”, algumas crianças demonstraram interesse em ir apanhar flores. Como nas imediações da escola existem terrenos com flores do campo, foi planificada uma saída à rua para explorar a área circundante da escola. Esta atividade teve como objetivos observar e recolher vários tipos de flores, contactar com o meio natural, aprender a respeitar a natureza, contactar com a comunidade mais próxima e fruir de espaços ao ar livre. A maioria das crianças vive no bairro e seria de esperar encontrarem familiares, vizinhos e conhecidos durante o passeio. Houve a necessidade de decidir quem levaria o cesto de verga procedendo-se a uma votação: muitas crianças queriam ser responsáveis pelo cesto, então decidiram todos juntos, quem cumpriria essa tarefa. No grupo tudo é decidido conjuntamente e as crianças têm poder de decisão, promovendo competências e capacidades que levarão para o futuro. Como defende Almeida (2013) “A instituição educação, mais do que nunca, assume um papel fundamental no desenvolvimento de uma educação crítica, que tenha como pressupostos a participação ativa, a discussão e o diálogo” (p.17).

Depois de uma breve conversa com o grupo onde foram assinaladas as regras para andarem na rua, como se organizariam em fila e o que era pretendido fazer no passeio, o grupo saiu da escola e atravessou um terreno cheio de flores do campo.

Figura 40

- *Observar flores de campo*



Figura 41

- *Crianças à saída da escola*



As atividades ao ar livre proporcionam às crianças contacto com o meio ambiente, que tal como defendem Nobre e Ribas, “é um espaço que potencializa o processo educativo, oferecendo inúmeras oportunidades” (p.16). A natureza, com sua diversidade e complexidade, oferece um ambiente sensorial rico, estimulando todos os sentidos da criança. As texturas, os sons, os aromas e as cores vibrantes criam um cenário sensorial único, enriquecendo a percepção do mundo que as rodeia. Esta relação intrínseca da criança com a natureza vai mais longe nos estudos de (Tribas, 2005) quando nos refere que “os corpos humanos, como o de todos os seres vivos, necessitam interagir com a natureza, pois ela é a sua fonte de energia” (p.192). Essas experiências sensoriais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, promovendo a curiosidade, a exploração, o autoconhecimento e a saúde. Neto (2020)

Durante o passeio, as crianças recolheram flores de várias cores, feitios e tamanhos, que iam reservando num grande cesto de verga utilizado para o efeito, para mais tarde poderem observar atentamente as características das flores e realizarem atividades com elas. Segundo Silva et al. (2026)

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (p. 90).

Figura 42

- Crianças a apanhar e observar flores



Figura 43

- Cesta de verga com flores recolhidas



As conversas entre todos surgiam de forma natural, e entre uma flor e outra que recolhiam havia tempo para admirarem e partilharem uns com os outros sensações e observações, partilhando conhecimentos.

Quando entramos numa das pracetas do bairro, em que os moradores cuidam dos canteiros que aí se encontram, as crianças tiveram a tentação de recolher flores. Foi explicado que estas flores não poderiam apanhar, eram de alguém que as cuidava e tínhamos de respeitar. A noção da pertença e o respeito pelos direitos do outro têm de ser promovidos.

- Podemos apanhar estas flores amarelas? (D.N.)
- Sim, essas podem, que não pertencem a ninguém. (Estagiária)
- Olha estas, são roxas. (M.C.)
- Aqui podem apanhar algumas flores, de cada cor! Coloquem no cesto. (Estagiária)
- Então ninguém plantou, como nasceram? (S.G.)
- Foi o vento que trouxe as sementes, e nasceram. (Estagiária)
- Ahhh, o vento. Mas as do meu jardim a mãe meteu. (C.C)

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Há flores do campo, que são estas e que não é preciso ninguém cuidar delas, e há outras que são de jardim. Precisam de cuidados! (Estagiária)
- De água, e sol e terra. (L.D.)

In Notas de campo (6)

- Podemos apanhar estas? (S. G.)
- Estas não! (L.D.)
- São das pessoas. (D.N.)
- É isso mesmo D.N. temos de respeitar as coisas dos outros. Os vizinhos cuidam tão bem do jardim, que está tão bonito, não devem querer ficar sem flores, não é? (Ed. S.).

In Notas de campo (6)

Num grupo heterogéneo, na dimensão etária, as crianças aprendem umas com as outras, ao partilharem experiências, conhecimentos e saberes. Os mais novos imitam os mais velhos, que lhes servem de modelo e assim realizam aprendizagens e adquirem competências. Segundo Brandenburg, 1998, citado por Maia:

A imitação não deve ser encarada como algo de reprodução ou repetição de ações, mas como um caminho que promove a construção e aprendizagem da criança através do que observa do exterior (2014, p.13).

Figura 44

- Observação do jardim na praça do Bairro



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Encontramos uma vizinha, à porta de um prédio que nos falou das flores que existiam ali. E amavelmente permitiu às crianças recolherem flores, como um Jarro que tinha suscitado interesse.

Perguntou o que estávamos a fazer ali, e depois do L.D. e da C.C. responderem, disse que podíamos tirar algumas flores para estudar na escola.

- É a minha vizinha. (L.P.)

In Notas de campo (6)

E uns metros mais à frente, o L.P. identificou o prédio onde mora com a sua família.

A Ed. S. perguntou-lhe se sabia qual era o andar.

- É o 2. A mãe está em casa, acho! (L.D.)

- Queres tocar à campainha? (Ed. S.)

Perante a resposta do L.D. a educadora tocou e a mãe do L.D. veio à janela para alegria do grupo todo que acenou.

- Mãe, podemos tirar uma flor aqui do jardim? L.D.

A mãe riu-se e disse que sim. Despedimo-nos e o passeio continuou até à escola.

In Notas de campo (6)

Neste passeio pelo bairro onde a maioria das crianças vive com as suas famílias, permitiulhes um contacto direto tanto com o meio natural, bem como com as suas famílias e comunidade gerando novas perspetivas e ligações afetivas ao mundo que as envolve. Segundo as OCEPE (2016)

O conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar (p. 90).

Já na sala de atividades do J.I. colocaram as flores dentro de água para não morrerem e conversamos sobre as flores recolhidas. Observaram e exploraram as características de cada uma e identificaram as partes que a constituem.

Figura 45

- Flores em água



Figura 46

- Exploração de textura da flor



4.1.2 Atividade 2 – Sementeira de jardim

A presente atividade foi planejada e executada no seguimento da anterior. Ainda no âmbito do Projeto das Flores, o grupo demonstrou interesse em construir um pequeno jardim de flores dentro da sala. Com a atividade “Saída à rua”, o grupo percebeu a diferença entre jardins de campo e flores de jardim. A ideia partiu da curiosidade e interesses das crianças entre os diferentes tipos de flores e por sua iniciativa em participar, pediram às famílias sementes para realizar a atividade.

A intenção pedagógica desta atividade, de acordo com a respetiva planificação (apêndice L), enumera-se em estimular a participação das crianças na relação escola-família; fomentar o sentido de pertença e colaboração; desenvolver sentido estético e ampliar conhecimento do ciclo de vida das plantas.

Começou-se uns dias antes a preparar e programar com as crianças esta atividade: que materiais eram necessários para a sua concretização, onde colocaríamos a sementeira e posteriormente o jardim, decorar a caixa que serviria de jardim, foram alguns pontos abordados e discutidos entre todos. Com a ajuda dos adultos, a atividade ficou planejada e foram escritos os pormenores referentes à mesma. Intencionalmente estimulou-se o contacto com a leitura e escrita desenvolvendo o sentido da funcionalidade da escrita e leitura e fomentando a construção do projeto pessoal de leitor/escritor, pois segundo Silva et al. deve-se

facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente (2016, p.66).

Para isso há que motivar as crianças através do dar a conhecer a funcionalidade da leitura e da escrita, pois “ao conhecer as funções da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, a criança adquire razões para aprender a ler e escrever” (Silva, Sim-sim e Nunes, 2008, p. 17). O papel do educador nesta apropriação da funcionalidade é de organizar ambientes educativos (através de situações significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita).

- Já temos tudo? (M.C.)

- Acho que sim. O que era mesmo preciso? (Estagiária)

- Lê na tua folha, tu escreveste. (L.P)

Com o bloco nas mãos e o olhar atento de todos, leu-se a lista de materiais que era necessário para construir o jardim.

In Notas de campo (15)

Aos poucos, os materiais necessários foram aglomerados na escola: a caixa de esferovite, a terra, algumas sementes. A atividade começou então pela decoração da caixa de esferovite. Em pequeno grupo pintaram com marcadores e tintas a caixa que viria a ser o jardim da sala.

Figura 47

- Criança a pintar a caixa



Figura 48

- Crianças a decorarem a caixa



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Esta atividade decorreu na hora da brincadeira livre, e as crianças iam alternando a sua permanência nas áreas da garagem, jogos de mesa e jogo simbólico, com a área de trabalho: ora a observar os colegas a pintar, ora a admirar a caixa, ora a pintarem também. Com o material todo reunido, procedeu-se então à realização da atividade: em grande grupo, apenas com a ausência do M.R. (que não quis participar e esteve a brincar na garagem). As crianças têm direito à (não) participação, pois para Lima, o "conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder (1992, citado por Tomás & Gama, 2011, p.4). As crianças dispuseram-se à volta de uma mesa grande e oval, onde numa breve conversa se explicou a atividade e as suas etapas.

- Trouxeram sementes de casa? (Estagiária)
 - Eu trouxe. Dei à S. e ela guardou na gaveta. (M.C.)
 - Eu pedi à mãe e ela disse que ia comprar, mas ainda não comprou. (L.P.)
 - Sementes? Não sabia. (C.C.)
 - Tu não estavas cá, estavas de férias. (M.L.)
 - Eu pedi em casa, mas a mãe não sabe onde comprar. (D.N)
 - Eu trouxe umas que lá tinha em casa, Mães de Milhares, é o nome da planta. (Aux.C.)
- Como a atividade era importante para eles, sabendo que podiam não ter trazido sementes por alguma razão e que era interessante ter várias espécies de flores, providenciaram-se algumas sementes no dia anterior.
- Então temos tudo e podemos começar. (Estagiária)

In Notas de campo (15)

Figura 49

- Materiais para a realização da atividade



Figura 50

- Início da atividade



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas em participar, e em grupos de quatro semearam sementes de girassol, capuchinhos vermelhos e coloridos, mãe de milhares e calêndulas, identificando o grupo e a espécie de flores que plantaram. Com as mãos, colocaram a terra, abriram buracos pequenos e colocaram sementes para depois voltarem a tapar com terra. Não se esqueceram de regar e colocar numa zona com luz natural.

Figura 51

- Crianças a preparem a terra

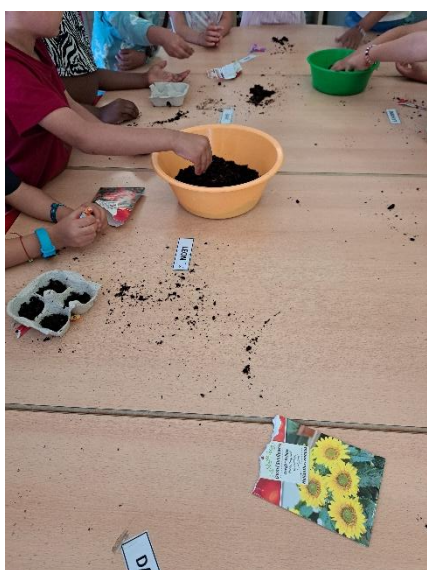


Figura 52

- Criança a semear girassóis

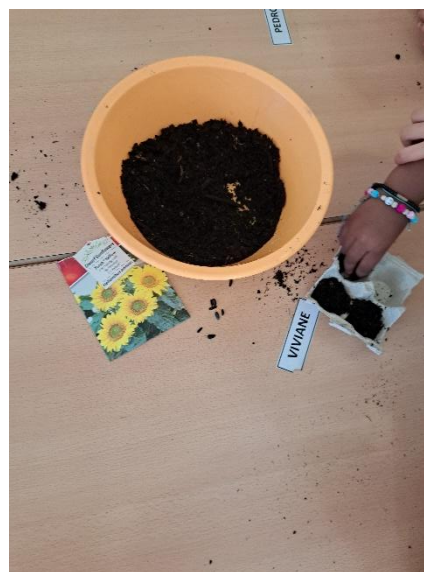


Figura 53

- Criança a regar



Figura 54

- Sementeiras



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Perante o olhar atento do M.R. que, entretanto, tinha parado de brincar e veio observar as sementeiras, e que tinha curiosidade em saber que etapa se seguia, procedeu-se à leitura do livro “Ainda Nada” de Christian Voltz com o intuito de responder às crianças, pois forneceu uma dimensão temporal para o crescimento das flores.

Figura 55

- Leitura do livro "Ainda nada"



Entretanto, as crianças ficaram responsáveis por regar e observar as plantas, de forma a verem a sua evolução e decidirem quando estariam prontas para serem transplantadas.

Ao chegar à sala o M.R. vem-me esperar à porta com grande agitação. O motivo eram as plantas que já tinham nascido.

-Olha, anda ver. Já nasceram. Muitas! (M.R.)

- As maiores são os girassóis (B.M.)

-Que lindas. Bom trabalho. Mais uns dias e devem estar prontas para serem plantadas no nosso jardim (caixa de esferovite, devidamente decorada por eles). (Estagiária)

In Notas de campo (18)

Figura 56

- *Observação das plantas a olho nu*



Figura 57

- *Observação das plantas com lupa*



Escreveram os nomes das espécies para etiquetar o jardim, tendo assim contacto com o código escrito, pois há que motivar as crianças através do dar a conhecer a funcionalidade da leitura e da escrita, pois é “ao conhecer as funções da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, a criança adquire razões para aprender a ler e escrever” (Silva, Sim-sim & Nunes, 2008, p. 17)

Por fim prepararam a terra para a transplantação e colocou-se a caixa junto a uma janela para terem luz natural e poderem crescer bem.

Observaram atentamente, a olho nu e com uma lupa que foram buscar à gaveta do armário, todas as plantas. Como cientistas, levaram a tarefa muito a sério e por fim a B.M e o L.D. disseram assertivamente que estavam prontas para irem para a caixa.

Com a ajuda da auxiliar C. e minha, as crianças transplantaram as plantas que haviam nascido nas sementeiras e colocaram as respetivas etiquetas que tinham escrito com o nome das flores.

Colocaram o “jardim” ao sol e regaram bem para não morrerem.

In Notas de campo (21)

Figura 58

- Criança a escrever etiqueta



Figura 59

- Criança a preparar o jardim



Figura 60

- Jardim



Figura 61

- Jardim ao sol



Todos os dias, as crianças mostram o seu entusiasmo com o crescimento das plantas, sendo uma das primeiras coisas que fazem quando chegam à sala. Observam, contam e comparam com os dias anteriores, percebendo a evolução e o desenvolvimento das plantas.

Figura 62- Evolução do Jardim



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Por fim, construiu-se um registo de toda a atividade, com as fotografias, vozes, desenhos e palavras escritas por eles, que foi colocado numa das paredes da sala.

Figura 63

- Registo da atividade afixado no corredor



Figura 64

- Criança a fazer o registo



4.1.3 Atividade 3 – Placard “Famílias na escola”

A atividade surgiu depois de uma atividade realizada e dinamizada pela mãe do L.D. em sala de aula. Ao mostrar as fotos tiradas durante a atividade, ao grupo, o L.D. perguntou se podiam-se imprimir as fotografias e colar na parede. Neste momento constatou-se que não havia nenhum espaço na sala para se exporem os registos das atividades realizadas com as famílias.

Ouvir as crianças numa escuta ativa, dando liberdade para expressarem as suas vontades e opiniões, conferindo poder de decisão, permite que possam exercer a sua cidadania e se envolvam em todo o processo de construção de conhecimento, enquanto agentes das suas próprias aprendizagens.

Entusiasmados, quiseram participar no recorte das fotografias, colagem, desenho dos ingredientes e resumo do que foi feito, tendo sido envolvidos ao longo de todo o processo.

- Tiraste fotos? Posso ver? (L.D.)

No telemóvel, mostrei as fotos que tirei da atividade. E o L. D perguntou se podia imprimir e colocar na parede. Percebi que queria que fizéssemos um registo da atividade e perguntei se queria escrever e colar as fotos numa cartolina para colocar na parede. O L.P. ficou muito feliz com a ideia.

- Posso ajudar-vos a fazer isso! (Estagiária)

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

O M.C. a ouvir a conversa vem dizer que a irmã também lá tinha estado a ler uma história, e que a avó do P.M. também.

Constatei então que queriam registar todos os momentos em que as famílias estiveram presentes. Como não havia nenhum registo dessas atividades concordei em ajudá-los a fazer esse registo.

- Depois temos de ver onde vamos colocar. (Estagiária)
- Ali. Disse o M.C. apontando para uma parede.
- Acho que não cabe. São muitos! A parede é pequena. (L:D)

In Notas de campo (14)

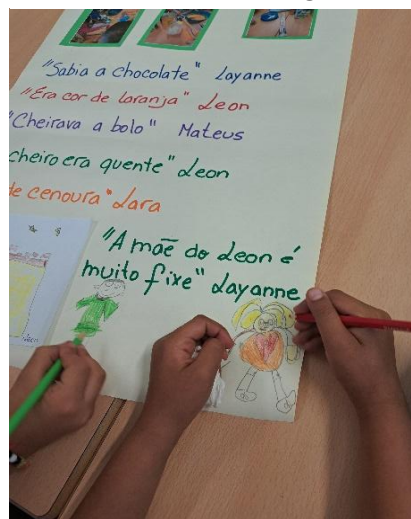
Figura 65

- Criança a recortar fotografia



Figura 66

- Criança e decorar o registo



Em grupo decidiram qual o melhor local para expor: no corredor. Foram construídos vários registos de atividades nas quais as famílias participaram.

Da parte da tarde, na mesa de trabalho, todos quiseram participar na realização do registo da atividade do Bolo de Cenoura. Umas crianças recortaram as fotos e colaram, outras escolheram as cores com que se escrevia, e outras desenharam os ingredientes. O L.P. orgulhoso mostrava as fotos da mãe a todos e repetia que ela cozinhava bem e que em casa faziam muitos bolos juntos.

Depois do registo feito, fomos todos, colar no placard que se encontra no corredor.

- Ficou bem! (M.C.)

As crianças lembraram que agora faltavam os outros registos das idas das famílias lá à escola.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Fomos então ao computador escolher as fotos para se imprimir.

-Esta não, estou de boca aberta. (M.C.)

In Notas de campo (16)

A construção do Placard continuou nas semanas seguintes, com a construção de outros registos de atividades passadas, que orgulhosamente iam relatando para se escrever e decorar. Com a ajuda da educadora cooperante, que reuniu todos os registos fotográficos dos momentos em que as famílias visitaram e realizaram atividades com o grupo. Procedeu-se ao registo da visita dos pais da C., da mãe e irmã do M.C, da mãe e irmã do B.A, da avó do P. M.

Continuaram-se a construir registos das atividades realizadas pelas famílias na escola.

Com a participação de todos e sob o olhar atento da ed.S. que ia, ora assentindo com a cabeça, ora relembrando alguns pormenores, descreveram as atividades, o que sentiram nesses dias e o que tinha acontecido na sala.

Como não estive presente nas atividades que a família da L.O., B.A. e M.C. realizaram aquando da sua visita à escola, a memória e voz das crianças foram determinantes para poder realizar os registos.

In Notas de campo (19)

Para que tal fosse possível, as crianças foram desafiadas a contar como aconteceu, as suas impressões, ideias e sentimentos, para que as suas “vozes” fossem registadas.

No final da manhã, falamos sobre a vinda da mãe da B.M. à escola.

- B.M. o que achaste da mãe ter vindo? (Estagiária)

- Gostei muito, e da mana também. (B.M., com um sorriso enorme)

- Vocês gostaram? (Estagiária)

-Sim!

- A história de um unicórnio muito pequenino. (L.P.)

- Foi muito bonita. (L.D.)

- Era em francês, mas depois em português. (L.P.)

- A B.M. não chorou quando ela se foi embora (D.N.)

In Notas de campo (10)

Durante estas conversas em pequenos grupos, as crianças falam das suas famílias e partilham perceções do seu mundo familiar. Através da escuta ativa, com a finalidade de

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

se conhecer melhor o ambiente familiar da criança, registam-se alguns pormenores das relações familiares da L.P.

- A minha mãe já veio na reunião. (L.P.)
- A mãe fez-me estas rastas. Mas o mano é que penteia. (L.P.)
- O pai nunca veio, só me vem buscar às vezes. (L.P.)
- Gostavas que ele viesse cá à sala brincar connosco? (Estagiária)
- Não! (L.P.)
- Não? Porque não? Ia ser divertido. (Estagiária)
- Porque não!! (L.P., diz assertivamente, esboçando um sorriso tímido)

In Notas de campo (10)

Com todos os registos terminados, o Placard “Famílias na Escola” preenchido de partilhas que orgulhosamente expuseram para toda a comunidade educativa.

Figura 67

- Placard "Famílias na escola"



Acabaram os registos das atividades das famílias e com a ajuda dos adultos, todos os registos foram expostos no corredor. Orgulhosamente todos foram ver e demonstraram o seu agrado. Observaram atentamente o Placard, teceram comentários positivos e conversaram entre eles sobre as atividades realizadas.

In Notas de campo (22)

4.1.4 Atividade 4 – Lua (Projeto Planetas)

Durante o desenvolvimento do Projeto Planetas que estava a ser construído na sala, explorou-se o livro “A que sabe a Lua”. Nesta exploração, foram identificados vários interesses e motivações por parte das crianças: a que sabia, para eles, a lua; e se nós também conseguíamos lá chegar se nos juntássemos.

Figura 68

- Exploração do livro

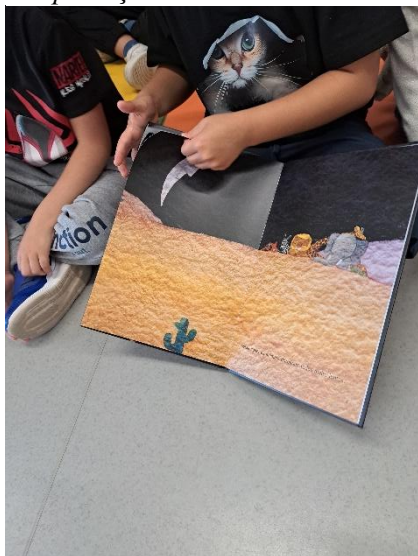
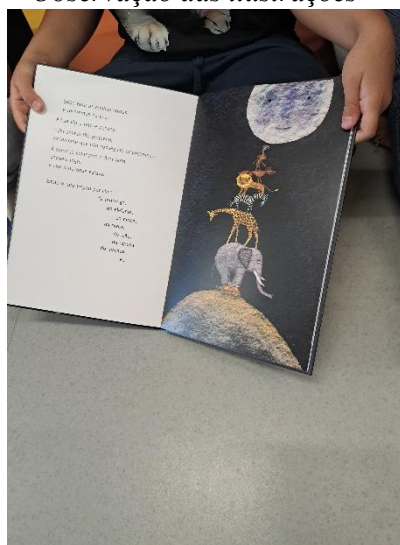


Figura 69

- Observação das ilustrações



Ao longo da conversa, percebeu-se que, entusiasmados imaginavam-se uns em cima dos outros, com pais e irmãos para fazer uma torre de pessoas mais alta e assim chegar à lua. Planificaram-se atividades para realizar esta vontade das crianças. A primeira etapa foi medir cada uma das crianças e apontar a sua altura.

Enviar um cartão para casa, elaborado em colaboração com o adulto, a fim do elemento da família escolhido escrever a sua altura.

As crianças foram todas medidas e dito-lhes a sua altura.

- O meu pai é muito grande, acho que é o maior da sala. (M.R.)

- O meu pai também é! (D.N.)

E se juntássemos os pais? Será que chegávamos à Lua? Querem perguntar aos pais a altura deles? (Estagiária)

- Sim! (Todos)

- Não se esquecem de perguntar? (Estagiária)

-Escreve num papel. (L.P.)

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Foi então escrito num papel colorido duas perguntas: A que sabe a Lua? e Qual é a tua altura?

In Notas de campo (23)

Mata e Pedro referem que

Recados/Mensagens são usados/usadas pela generalidade dos profissionais, pois não só são fáceis de elaborar como constituem uma via rápida de fazer chegar a mensagem aos pais. Estes/Estas recados/mensagens têm toda a vantagem de, quando possível, e fizer sentido, serem elaborados/elaboradas com a colaboração e participação das crianças. Se o seu conteúdo tiver a ver diretamente com as crianças (e.g., reunião, participação num projeto, material necessário), faz todo o sentido envolvê-las, e a sua participação vai certamente contribuir para o seu desenvolvimento em diferentes aspetos (2021, p.41).

Figura 70

- Criança a ser medida

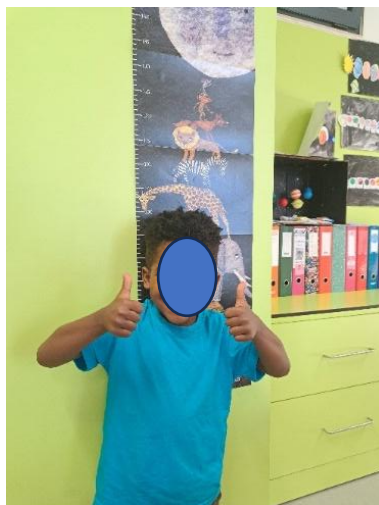
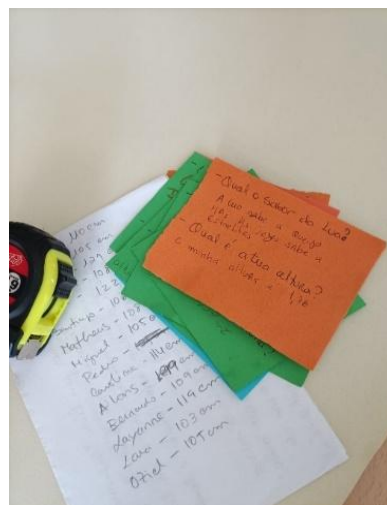


Figura 71

- Cartões com as alturas dos familiares



Por fim construiu-se o mural “Onde achas que chegamos juntos?” com as alturas de todos, em forma de gráfico de barras. Assim, teriam consciência visual da altura deles e do seu familiar.

Ao longo do estágio, pode-se observar que a L.P., apesar de ser uma criança com seis anos com comportamentos responsáveis, não trazia de casa o que lhe era pedido: preenchimento de documentos institucionais, assinatura do EE em documentos informativos, material pedido para atividades, entre outros. Previa-se assim que a L.P. ou

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

não transmitia os recados ou então havia uma não participação da família na sua vida escolar. Para esta atividade, foi pedido às crianças que trouxessem a altura de um familiar à sua escolha e para surpresa e felicidade da L.P. o cartão veio preenchido. A altura era do irmão.

A L.P. trouxe o papel com as respostas. Na altura estava escrito 176cm.

- De quem é esta altura? (Estagiária)

- É do mano! (L.P.)

A L.P. raramente traz atividades, partilhas de casa. Em conversa com a ed. S. percebemos que ela fala muito no irmão e que o vê como cuidador, possivelmente porque é ele que tem esse papel na família.

In Notas de campo (25)

A L.P. já tinha referido algumas vezes o nome do irmão espontaneamente, para partilhar momentos com ele.

- O que gostas mais? (Estagiária)

- Brincar, né? (L.P.)

- Gostas de desenhar? (Estagiária)

- Sim, desenhos para ti, para a S. e para o O. (L.P.)

- Gostas de fazer desenhos para alguém da tua família? (Estagiária)

-Sim, para o D. (L.P.)

-Quem é o D? (Estagiária)

- É o mano. (L.P.)

Enquanto a L.P. fala, eu anoto tudo o que me diz. No fim, pede para ler o que escrevi e acena com a cabeça positivamente. Sim é isso. Afirmo.

Durante este diálogo com a L.P, o D.N aproxima-se de nós vestido de sevilhana e sem dizer nada mostra que quer ajuda para tirar o disfarce. A L.P. percebe de imediato a pretensão dele e sem para de falar comigo, retira-lhe o fato e ele agradece indo-se embora.

In Notas de campo (11)

Numa outra altura, a L.P. comentou que era o irmão que a penteava, mostrando o papel de cuidador do irmão. Numa reflexão posterior, percebeu-se que sempre que havia um

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

recado para casa, era dito às crianças para o colocarem na mochila e não se esquecerem de entregar à mãe ou ao pai. A L.P. quando pôde escolher a quem entregava o recado, neste caso ao irmão mais velho, o recado veio preenchido. Nem sempre se sabe as dinâmicas de cada família e ao referir que os recados são para a mãe ou para o pai, poderá estar-se a condicionar a participação tanto da criança como dos outros membros da família.

Construiu-se então o mural das alturas, onde escolheram as cores e as técnicas de pintura: pincel e esponja.

Figura 72

- Criança a pintar suspensa



Figura 73

- Construção do Mural das alturas



Como algumas crianças não trouxeram o cartão preenchido, decidiu-se, para que não fossem excluídas da atividade, deu-se a oportunidade de escolherem um elemento da comunidade educativa presente, ou participarem sozinhas e apontar a sua altura no gráfico.

A criança esteve sempre envolvida no processo, tomada de decisão e construção do produto final da atividade. Com total liberdade, formularam as perguntas para o cartão, escolheram o elemento para fazer par consigo, as cores e materiais que queriam utilizar no mural e o local de exposição do mesmo. Foram momentos muito divertidos, em que todas as crianças gostaram de participar, expressar as suas opiniões e formular hipóteses. A B.M. trouxe então o mesmo livro para partilhar com o grupo e mostrar que também tinha o livro “A que sabe a Lua” emprestando-o para o grupo o explorar.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

A B.M. trouxe o livro “A que sabe a Lua” para mostrar aos amigos que também tem a história lá em casa. Com o livro aberto em cima da mesa, começa a desenhar as personagens do livro e as outras crianças imitam-na.

Todos desenharam alguma coisa relacionada com o livro. A maioria desenhou os animais da história, outros a Lua.

Lançou-se o desafio: querem escrever histórias sobre estes animais?

- Nós não sabemos escrever. (L.P.)
- Eu e a ed.S. escrevemos por vocês. (Estagiária)
- Annnhhh? (L.P.)
- Vocês ditam e nós escrevemos o que vocês dizem. (Ed.S.)
- Ahhh está bem! D.N.

In Notas de campo (24)

Esta vontade de partilhar o livro foi assinalada num instrumento de regulação, construído para que as crianças pudessem expressar a sua vontade de comunicar alguma coisa na reunião da manhã. A construção deste instrumento surgiu depois de se ter verificado que as crianças se sentiam pressionadas em comunicar alguma coisa quando chegava a vez delas, não tendo nada para comunicar. Assim, com este instrumento, a criança assinala se quer ou não partilhar alguma coisa com o grupo, não ficando exposta e sob observação dos pares, causando-lhe desconforto.

Figura 74

- *Quadro das partilhas*

NOMES	Segunda	Terça	quarta	quinta	Sexta
Aylons					
Benedita					
Bruna					
Carolina					
Daniel					
Davi					
Emilíon					
Lara					
Layanne					
Leon					
Matheus					
Miguel					
Miriam L.					
Miriam R.					
Melcha					
Oziel					
Pedro					
Santiago					
Viviane					

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Na reunião da manhã a educadora S. perguntou, como é rotina, criança a criança se queriam partilhar alguma coisa do fim-de-semana. Pelas respostas da maioria percebeu-se que comunicavam porque era a vez deles, e que se sentiam de alguma forma pressionados para dizerem alguma coisa, apesar de lhes ser sempre perguntado se queriam comunicar.

- Acordei, vesti-me, vi televisão e depois almocei. Depois lavei os dentes...(M.R.)

- Acordei, fui à casa de banho, abri a porta....(D.N.)

- Brinquei, fui almoçar, depois...(D. B.)

Esta situação já se tinha verificado em dias anteriores o que levou a uma reflexão sobre o assunto. Havia-se explicado às crianças que este momento era para partilhar novidades, coisas diferentes e não apenas rotinas do dia-a-dia.

Surgiu então a ideia de se construir um mapa de partilhas “Quero partilhar” – contar/mostrar/escrever e implementar uma nova rotina: quando chegam à sala de manhã, colocam à frente do nome deles uma bolinha de plasticina se tiverem alguma coisa importante para partilhar com o grupo.

In Notas de campo (17)

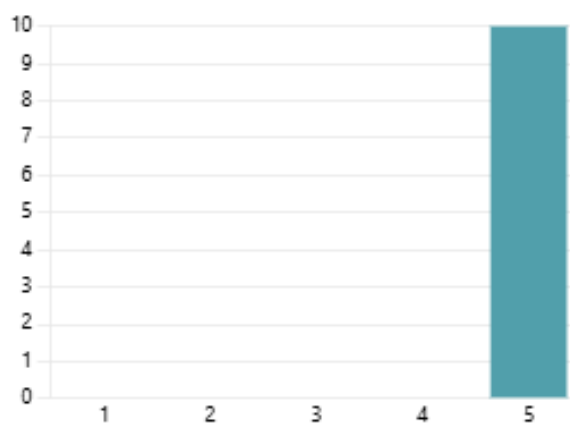
4.1.5 Inquérito às famílias

Foi construído um inquérito por questionário (apêndice C) às famílias com o objetivo de entender a importância que estas davam à relação escola-família, bem como o seu entendimento sobre as implicações que estas teriam na vida das suas crianças. De ressaltar que este inquérito foi divulgado junto dos EE pela educadora cooperante através dos meios instituídos e utilizados ao longo do ano para a comunicação entre estabelecimento e família. De 20 crianças, apenas 50% dos EE responderam ao inquérito. Analisaram-se os resultados do respetivo inquérito, que foram registados no Apêndice D. Verificou-se que 100% dos inquiridos davam importância máxima (nível 5) à sua participação na vida escolar dos seus educandos, percebendo o impacto que essa relação tem na vida das crianças.

- Qual a importância da participação das famílias na vida escolar das crianças?

Figura 75

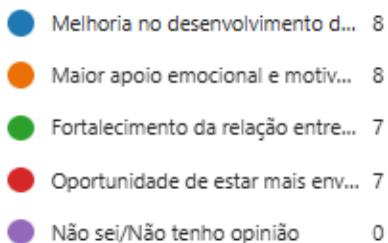
- Importância dada à participação dos EE



- Quais os principais benefícios dessa participação?

Figura 76

- Impacto na vida das crianças



Apesar de se ter constatado que a maioria dos EE inquiridos reconhece que o estabelecimento de ensino fornece oportunidades para a sua participação e que as crianças

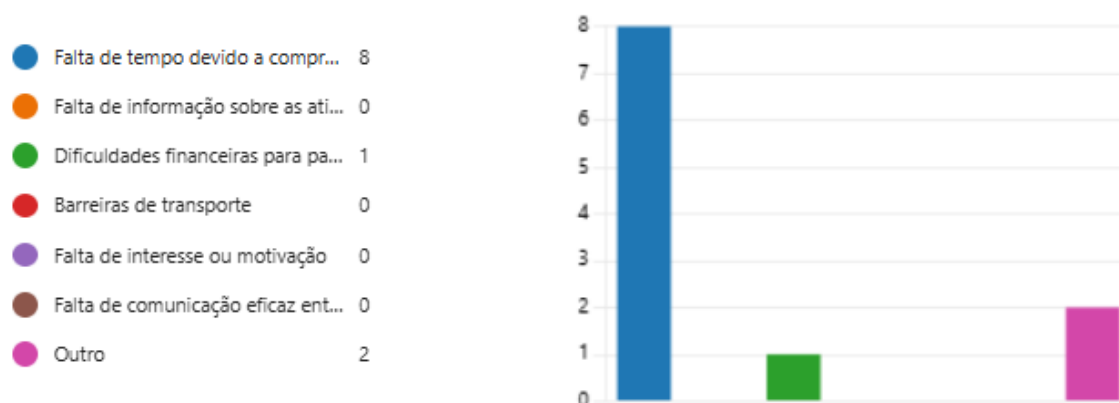
A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

partilham e comunicam essa vontade, as famílias não conseguem participar como gostariam, apontando para razões que se prendiam por questões laborais e económicas como se pode verificar no gráfico 5.

À pergunta - *Quais as principais barreiras que impedem ou dificultam a sua participação nas atividades escolares?* Oito participantes responderam: - *Falta de tempo devido a compromissos profissionais*– 8.

Figura 77

- Barreiras à participação dos EE

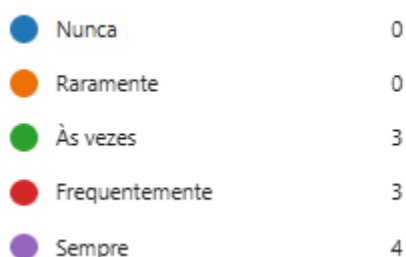


As respostas das famílias apontam para uma participação ativa das crianças na construção da relação escola-família, quando referem que as crianças partilham episódios, momentos e atividades realizadas em contexto escolar de uma forma espontânea ou contextualizada na vida quotidiana, apresentadas no gráfico 6 e 7.

-A criança partilha episódios/
momentos/atividades ocorridos na escola?

Figura 78

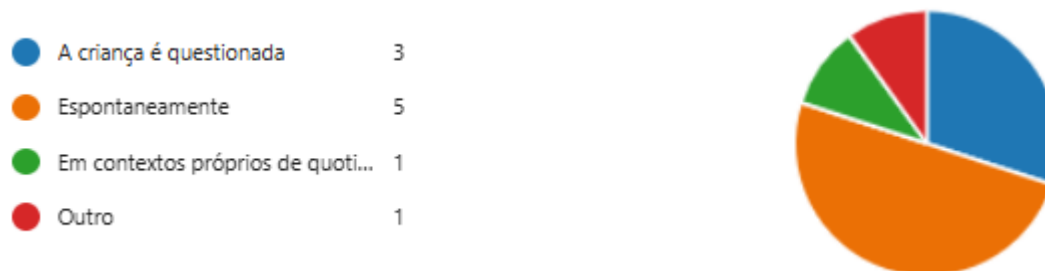
- Frequência das partilhas



Essa partilha surge quando..?

Figura 79

- Surgimento das partilhas



4.1.6 Focus Group

Foram também realizadas entrevistas em grupo às crianças (apêndice H) com o objetivo de aferir os seus pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos acerca da participação das suas famílias na vida escolar, que se revelou bastante enriquecedor, pois pode-se constatar a importância dada pelas crianças a esta relação entre a escola e as suas famílias na pergunta A5 (apêndice I).

Para os *Focus Group* foram formados grupos de cinco crianças, de forma a ser mais objetivo e dar espaço para que todas se fizessem ouvir.

Com um total de oito perguntas que incidiram na sua participação ativa e no papel mediador que têm na construção das pontes entre a escola e a família, verificou-se que as crianças têm consciência da participação dos pais, quando na entrevista referem as vezes que os mesmos se deslocam à escola para realizar atividades, nas perguntas/respostas A2 e A4.

Embora gostem que as famílias acompanhem a sua vida escolar, entendem os motivos pelos quais as famílias não podem participar e apontam as razões como se pode constatar na pergunta/resposta A8.

Todas as crianças demonstraram sentimentos positivos em relação à participação das suas famílias, e verbalizaram estados emocionais preconizados por essa mesma participação como se pode analisar na pergunta/resposta A3.

4.1.7 *Entrevista à educadora cooperante*

Apresenta-se a análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante, cuja experiência e prática pedagógica oferecem dados valiosos sobre temas cruciais para o estudo investigativo deste RF. O foco da entrevista pretendeu examinar a importância da escuta ativa das crianças, a participação na construção da relação entre escola e família, e a dinâmica dessas interações no ambiente educacional.

O conteúdo da entrevista fornece uma base empírica rica para se refletir sobre a importância da escuta ativa e da cooperação entre escola e família, elementos essenciais para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral das crianças.

Através das respostas obtidas, percebeu-se que a escuta ativa das crianças emerge como um pilar fundamental na sua prática pedagógica, refletindo uma abordagem que valoriza a voz infantil como elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para a educadora cooperante, a criança deve “*ter voz*” e uma “*participação ativa na sala*”, pois considera que as crianças “*têm de ser agentes ativos na construção do saber*” In Apêndices F e G.

Nesta entrevista procurou-se entender como essa escuta ativa se materializa no cotidiano escolar, influenciando a forma como as crianças se expressam, se sentem acolhidas e participam ativamente na construção de seu próprio conhecimento. A organização do ambiente educativo, tendo em conta o grupo e os seus interesses, por parte da educadora revelaram-se nas respostas: “*organizei principalmente pela questão de ser um grupo que gosta e que desenvolve muitas brincadeiras em pequenos grupos*” e também “*depois, tendo em conta as necessidades e o gosto*” (Ibidem). Também as crianças tiveram uma participação nesta construção do ambiente educativo, como por exemplo a educadora cooperante salienta: “*as regras da sala foram elaboradas em conjunto com as crianças*” e “*todas as identificações das áreas foram feitas em conjunto com as crianças*” (Ibidem). Esta importância atribuída à voz e participação da criança em toda a sua prática pedagógica foi notória ao longo de toda a entrevista, e quando conclui, importância? “*Toda! Se não fizer sentido para eles...*” (Ibidem).

Quanto à relação escola- família, a educadora cooperante apontou algumas estratégias na sua prática neste contexto, para reforçar e promover essa relação, quando afirma que “*a família é convidada a participar na vida diária da sala*” especificando “*são enviados convites*” e “*através do projeto Pais na Escola*” que implementou este ano letivo e que consiste em motivar as crianças para convidarem elementos da sua família a participar na

escola, realizando “*pequenas atividades*” (*Ibidem*). O balanço desta incisão na participação da criança nas relações que a escola e a família detêm, revela-se, para a educadora, “*positivo*”, mas que ainda há “*sempre coisas que podemos melhorar*”. À não-participação das famílias é apontada, pela educadora cooperante, a “*questões laborais*”, “*mas também por fraca literacia dos pais*”, que “*por sentirem que não são capazes, que se privam de vir à escola*” (*Ibidem*). Há então que fomentar atitudes de confiança, estabelecer contactos consistentes e reforço positivo, principalmente nas famílias, pois, e segundo a entrevistada “*a família deve ser um parceiro da escola. E ter uma participação ativa na sala*”.

Esta consciência, bem patente na entrevista, demonstra por parte da educadora cooperante um respeito não só pela criança, mas também pelo seu contexto familiar, sabendo que estas relações são demasiado importantes para serem descuradas. “*Se os pais se identificarem, estiverem tranquilos e participarem, as crianças só têm a ganhar*” relevando o papel da criança nesta construção de relações, pois “*passa também muito pelas crianças*” que são “*o elo, entre a escola e a família*”.

4.2 Atividades em contexto 1.ºCEB

Aqui apresentam-se as atividades que foram desenvolvidas e executadas em contexto de 1.ºCEB. Para além do inquérito por questionário às famílias, *Focus Group* com as crianças e entrevista à professora cooperante, foi desenvolvido o projeto “Almanaque da Família” que foi concebido como uma proposta pedagógica criativa e afetiva com o objetivo principal de promover a participação ativa da criança na construção de uma relação escola-família significativa.

4.2.1 O Projeto “Almanaque da Família”

O projeto inspirou-se na premissa de que a escola, como lugar de encontro de saberes, deve valorizar o conhecimento que os alunos trazem de casa, da sua cultura e da sua vivência (Freire, 1996). Nesse sentido, cada missão foi uma oportunidade de dar visibilidade à cultura familiar da criança, promovendo a sua autoestima, o sentimento de pertença e o respeito pela diversidade. A ideia surgiu da constatação, feita ao longo do estágio, de que o envolvimento das famílias no processo educativo ocorria de forma muito pontual e esporádica, sem a existência de um projeto estruturado que favorecesse essa ligação de forma contínua e intencional.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Perante essa realidade, e tendo como referência os princípios das Aprendizagens Essenciais do 3.º ano, foi criado um almanaque composto por missões temáticas, cada uma centrada numa proposta de atividade simples, mas com elevado potencial formativo e afetivo. Para estas propostas, foram ouvidas as crianças, que num *Brainstorming* enumeraram algumas atividades, conhecimentos e saberes das suas famílias.

Se pudessem escolher, o que pediam aos pais, irmãos, avós para vir fazer à escola? O que gostavam de fazer com as suas famílias? Rapidamente começaram a surgir ideias que foram apontadas no quadro.

K.S - Lá em casa a mãe gosta de cozinhar, e faz coisas muito boas.

S.S – Eu gosto da Omelete da mãe, ela diz que é de amor!

D.R – A minha avó faz um bolo de cenoura com chocolate escuro e branco muito bom. Eu e a prima comemos o bolo todo.

Estagiária: Então podemos apontar Receitas para o Almanaque?

Todos: Sim!

Estagiária: E mais? O que acham que as vossas famílias podem mandar para a escola?

S.C.: Desafios, o meu pai está sempre a jogar comigo aos desafios.

R.R.: O que é isso? São adivinhas?

S.C.: Sim mais ou menos.

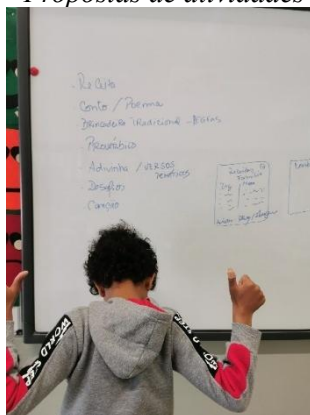
R.R.: O meu pai também é muito bom nisso!

In Notas de campo (36)

Este momento de escuta ativa foi essencial para garantir o envolvimento dos alunos desde a planificação, respeitando os seus interesses e experiências, e promovendo uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Figura 80

- Propostas de atividades



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

As atividades foram distribuídas em páginas individuais e cuidadosamente pensadas para promover o diálogo intergeracional, o resgate de memórias culturais e a valorização do saber familiar. Cada missão foi planejada para ser realizada em casa, em família, com espaço para escrita, desenho e partilha, mas com um olhar voltado também para o regresso à sala de aula, através da apresentação dos trabalhos, da partilha oral e da validação coletiva (com assinaturas, selos simbólicos, carimbos e momentos de apresentação). Para além disso, as atividades proporcionaram aprendizagens significativas, com sentido real e pessoal, em articulação com os conteúdos do currículo.

Depois do *Brainstormig*, cada aluno decorou a capa do seu próprio almanaque, com desenho livre e materiais disponíveis na sala de aula, promovendo a criatividade e a expressão pessoal.

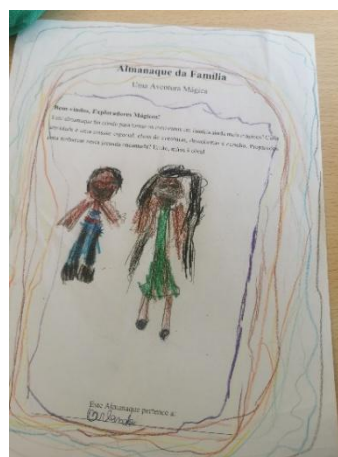
Figura 81

- Criança a decorar a capa



Figura 82

- Capa do Almanaque da



Esta capa foi posteriormente plastificada, conferindo-lhe um carácter de pertença e durabilidade. Os almanaques foram arquivados num dossier coletivo, disponível em cima da bancada da sala, simbolizando o lugar visível e respeitado da história de cada um dentro da escola.

Semanalmente, eram propostas “missões” temáticas que os alunos levavam para casa. Essas missões – como “Receita Secreta da Família”, “Quem Adivinha?”, “Vamos Brincar!” ou “Sabedoria de Avós” – foram desenhadas para promover a participação das famílias, a recuperação de saberes tradicionais e a criação de momentos de afeto e diálogo familiar. A escolha do familiar com quem realizar cada missão era feita pela própria criança, promovendo a autonomia e a responsabilidade.

Figura 83

- Criança a arquivar Missão no



A atividade, depois de realizada em casa, era assinada pelo aluno, pelo familiar e datada. Ao regressar à escola, cada aluno era responsável por arquivar a missão no seu almanaque.

Esta valorização do ato de trazer algo de casa para a escola, com assinatura e reconhecimento simbólico, conferia à criança um sentido de agência e importância no processo educativo. Em seguida, a missão era carimbada com um carimbo à escolha da criança, assinada pela professora ou estagiária e decorada com um autocolante, reforçando a valorização do seu empenho de forma lúdica e afetiva.

Figura 84

- Missão carimbada, assinada, datada e com autocolante

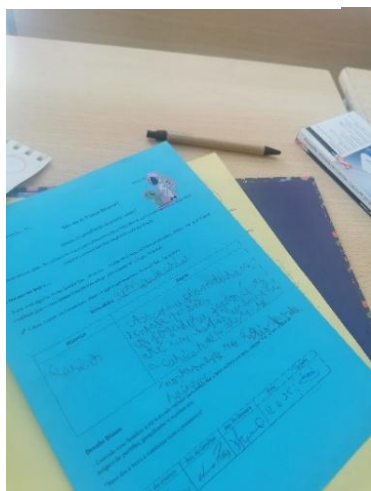
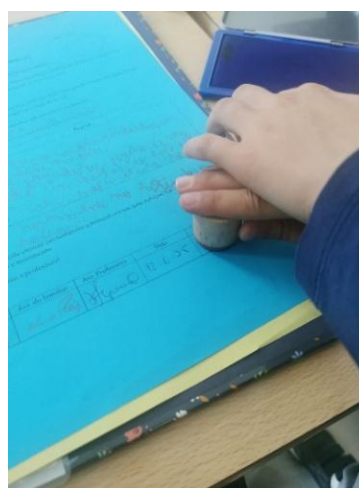


Figura 85

- Criança a carimbar Missão do Almanaque

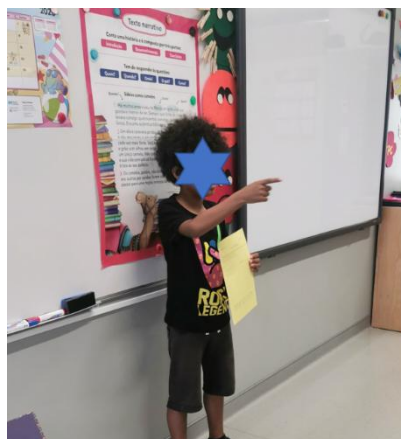


A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Em dias previamente combinados, os alunos tinham a oportunidade de partilhar oralmente as suas atividades com os colegas. Estas partilhas originavam novas propostas de trabalho individuais e de grupo, posteriormente planificadas a partir dos conteúdos trazidos de casa.

Figura 86

- Criança a partilhar a Missão



A partir das experiências partilhadas pelas famílias, eram desenvolvidas atividades integradas que promoviam aprendizagens significativas, contextualizadas e afetivamente marcadas.

Como refere Moran:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (2018, p.1).

Sendo fundamental, para isso, que a escola reconheça os contextos de vida da criança como parte legítima do processo educativo. Além disso, o projeto promoveu um trabalho em articulação transversal com o currículo, integrando diferentes áreas (Português, Estudo do Meio, Expressões, Matemática), conforme as AE, e promovendo as competências do PASEO.

Este projeto não só contribuiu para fortalecer os laços afetivos entre alunos e familiares, como também para reforçar o sentimento de pertença dos alunos à escola, promovendo uma cultura de valorização da diversidade, da escuta ativa e do respeito mútuo.

4.2.2 *Missão 1 – Receita Secreta*

A missão “Receita Secreta” integrou-se no projeto Almanaque da Família, sendo a primeira a ser desenvolvida, com o intuito de promover o envolvimento sistemático das famílias no percurso educativo das crianças. A ideia da atividade surgiu de forma espontânea durante o *Brainstorming* inicial com o grupo-turma, no qual as crianças foram convidadas a contribuir com sugestões para as futuras missões. De forma expressiva, responderam à pergunta “O que gostam de fazer com a vossa família?” e referiram a culinária como uma competência familiar valorizada, manifestando o desejo de partilhar receitas que fazem parte da sua rotina e tradição familiar.

Este ponto de partida revelou-se fundamental para garantir o envolvimento afetivo e significativo dos alunos, pois, ao serem escutadas e valorizadas as suas propostas, sentem-se parte ativa do processo educativo.

K.S - Lá em casa a mãe gosta de cozinhar, e faz coisas muito boas.

S.S – Eu gosto da Omelete da mãe, ela diz que é de amor!

V.M – De amor? Isso não existe.

Estagiária: Isso é uma forma carinhosa da mãe do S. dizer que ele gosta da omelete porque é feito com muito amor para ele. Sabes que o amor com que fazemos as coisas também contribui para ficarem melhores?

O V.M. encolhe os ombros e fica a pensar no que lhe disse.

D.R – A minha avó faz um bolo de cenoura com chocolate escuro e branco muito bom. Eu e a prima comemos o bolo todo.

In Notas de campo (36)

A atividade permitiu trabalhar três componentes curriculares fundamentais: Português, Matemática e Cidadania e Desenvolvimento, promovendo aprendizagens significativas num contexto experiencial e integrado. No domínio do Português, destacaram-se as competências de oralidade, escrita e compreensão, através da apresentação oral das receitas, da partilha de memórias associadas e da leitura e análise dos textos instrucionais. Foram mobilizadas capacidades de interpretação e estruturação textual, incentivando a construção de textos informativos adequados ao género “receita”. Foi também solicitado aos alunos que descrevessem a receita com adjetivos.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Figura 87

- Criança a partilhar a receita que trouxe de casa - Pimentos Recheados



Em Matemática, a atividade destacou-se pela leitura e representação de dados. Após a apresentação das receitas, os alunos foram desafiados a realizar uma votação secreta para eleger a sua favorita.

Figura 88

- Votação e contagem de votos da



Figura 89

- A receita vencedora dos Brigadeiros

Atividade da Família - 3º C 2024/2025

Missão 1: Receita Secreta

Na cozinha, guardas segredos que guardas? Em família, escolhemos uma receita especial (aquela que deixa todos com água na boca). Escrevemos os ingredientes, o modo de preparação e criamos um segredo dessa receita (por exemplo: "só pode usar em caso de emergência").

Nome da Receita: Brigadeiros

Ingredientes:

Dois pacotinhos de leite condensado, um pacote de leite em pó, um pacote de chocolate em pó.

Modo de Preparação:

Em uma panela, misturamos todos os ingredientes em fogo baixo, e mexemos até ficar um pouco de leite condensado.

Desempenhamos, fazemos brigadeiros e misturamos um pouco de chocolate ao leite.

Desafio: Foi um desafio da tua receita e escreve um palavrão para a receita!

Palavrão:

Ass. da criança: [assinatura] Ass. da família: [assinatura] Ass. Professora: [assinatura] Data: 06/05/2025

Os dados recolhidos foram organizados num gráfico de barras, permitindo consolidar a representação de dados quantitativos discretos e a sua interpretação visual.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Figura 90

- Gráfico de barras realizado no quadro

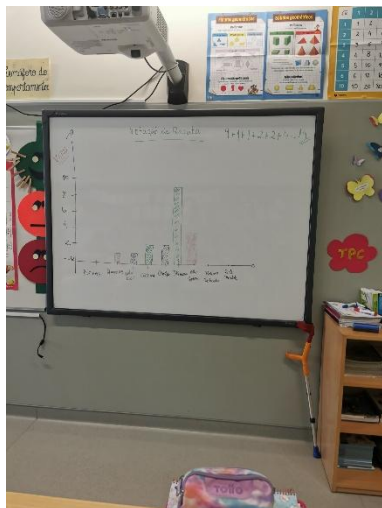
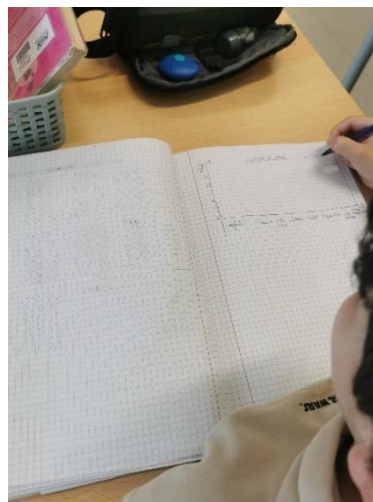


Figura 91

-Registo do gráfico de barras realizado no caderno individual



No eixo de Cidadania e Desenvolvimento, promoveu-se o exercício da democracia, através da votação secreta e da partilha de opiniões com respeito e escuta ativa, pois de acordo com Sarmento (2005) “a aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia” (p.34).

Esta dimensão evidenciou-se no reconhecimento dos valores de cooperação e entreajuda, bem como na valorização do contexto familiar como lugar de saber e de cultura. Também se desenvolveram competências associadas à autonomia e responsabilidade, uma vez que os alunos foram responsáveis por trazer a atividade realizada em casa, devidamente assinada, e organizar os seus materiais no dossier do Projeto.

Esta missão demonstrou a importância de contextualizar as aprendizagens, envolvendo os alunos em práticas reais e afetivamente significativas. A participação ativa da família trouxe para o espaço escolar experiências de vida, saberes intergeracionais e memórias que enriqueceram o ambiente de aprendizagem. A atividade culminou com a elaboração da receita mais votada, momento vivido com grande entusiasmo e envolvimento por parte de todos, reforçando a relação entre escola e família, e permitindo o desenvolvimento global dos alunos nos termos do PASEO, sobretudo nas áreas de linguagem e textos, informação e comunicação, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Figura 92

- Confeccionar os brigadeiros de chocolate



Figura 93

- Preparação da receita



Figura 94- Distribuição do doce pelas formas e sua decoração



Figura 95

- Degustação dos Brigadeiros



O envolvimento dos alunos, a qualidade das partilhas e o entusiasmo gerado abriram caminho para novas possibilidades, como a realização de uma amostra gastronómica com a participação das famílias, ou convite para as famílias virem à escola cozinhare e partilharem as suas receitas, reforçando o papel da escola como comunidade de aprendizagem e espaço de pertença.

4.2.3 Missão 2 - Quem adivinha?

A missão “Quem adivinha?” surgiu também a partir dos alunos que ao serem auscultadas as suas ideias sobre atividades que poderiam integrar o projeto Almanaque da Família sugeriram adivinhas e desafios, reconhecendo-as como agentes de mudança educativa. A sugestão das adivinhas emergiu como uma proposta recorrente, associada a memórias afetivas de momentos lúdicos com pais e avós. Assim, a proposta pedagógica foi pensada como forma de valorizar a oralidade, a tradição e o envolvimento familiar, num contexto de aprendizagem significativo e participado.

Este exercício de valorização da cultura oral familiar possibilitou trabalhar diferentes áreas do currículo de forma articulada: Português, Educação Artística e Cidadania e Desenvolvimento. Através da apresentação e interpretação oral das adivinhas, foram exploradas competências essenciais nos domínios da oralidade, leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento da entoação, articulação e ritmo adequado ao género textual. Para além disso, foram desenvolvidas competências de inferência textual e compreensão do sentido figurado, essenciais à compreensão deste tipo de texto e obtenção da respetiva resposta.

No domínio das artes visuais, as crianças criaram cartazes com adivinhas e representações visuais das suas respostas utilizando plasticina, o que lhes permitiu expressar-se através de múltiplas linguagens e integrar técnicas e materiais diversos.

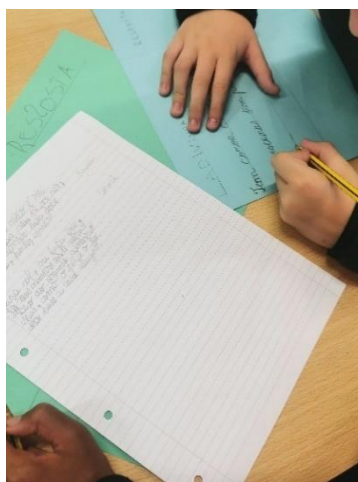
Figura 96

- Figura com a resposta à adivinha



Figura 97

- Construção de cartaz com adivinha e resposta



Esta abordagem multidisciplinar reforçou o desenvolvimento da criatividade, da cooperação em grupo e da autonomia, em consonância com os princípios orientadores do

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

PASEO, em particular nas áreas de linguagem e textos, informação e comunicação, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia.

A estratégia adotada assentou numa metodologia participativa e lúdica, promovendo o diálogo entre gerações, a partilha de saberes e a cooperação entre pares. A construção de cartazes em grupo, a escolha livre do local de exposição e a realização de um jogo coletivo de adivinhas contribuíram para o fortalecimento da identidade de grupo e para o exercício da cidadania no espaço escolar. A escuta ativa entre colegas e o respeito por diferentes formas de expressão estiveram sempre presentes, constituindo uma base sólida para o desenvolvimento de atitudes democráticas.

Figura 98

- Duas crianças a explorarem as adivinhas

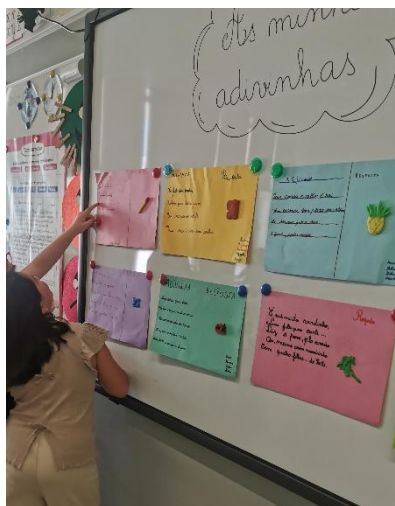


Figura 99

- Local escolhido para expor as adivinhas



A avaliação formativa baseou-se na observação direta, na capacidade de argumentação e cooperação e na reflexão dos alunos sobre a sua participação. As respostas revelaram um forte envolvimento emocional e cognitivo com a atividade, bem como o desejo de a repetir e expandir. Como desdobramento possível, foi sugerida a realização de um jogo de mímica ou desenho de adivinhas, promovendo a continuidade do trabalho com a linguagem simbólica e a criatividade.

A missão “Quem adivinha?” contribuiu de forma evidente para consolidar aprendizagens essenciais de forma lúdica, contextualizada e significativa, reforçando os laços entre a escola e família, e valorizando as expressões da cultura popular como instrumento pedagógico de excelência.

4.2.4 Missão 3 – Sabedoria dos Antepassados

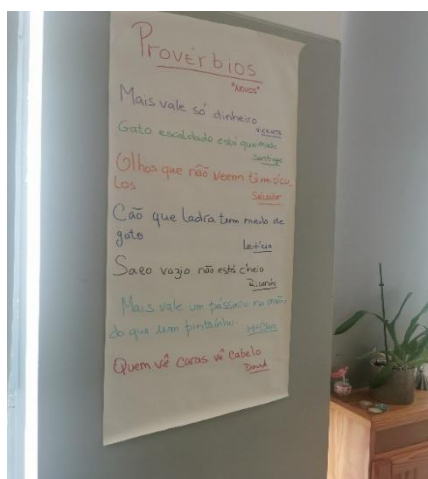
A missão “Sabedoria dos Antepassados” surgiu, pois, os alunos manifestaram interesse em envolver os familiares na partilha de saberes enraizados nas tradições orais, nomeadamente os provérbios, reconhecendo nestes ditos populares um saber antigo com valor educativo e cultural. Esta proposta revelou-se uma excelente oportunidade para estabelecer pontes entre a escola e o contexto familiar, resgatando a sabedoria popular como veículo de aprendizagem e desenvolvimento.

Do ponto de vista curricular, a atividade permitiu a articulação entre as áreas de Português, Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento, incidindo nos domínios da oralidade, leitura, escrita, gramática e sociedade. Ao explorarem os provérbios trazidos das suas famílias, as crianças foram desafiadas a ler com entoação, a interpretar sentidos figurados e a fazer inferências, competências fundamentais previstas nas Aprendizagens Essenciais para o 3.º ano de escolaridade. No âmbito do Estudo do Meio, refletiram sobre costumes e tradições, reconhecendo o valor dos saberes transmitidos de geração em geração, numa perspetiva intercultural e de valorização da diversidade.

O caráter participativo e lúdico da missão traduziu-se em estratégias pedagógicas que promoveram o envolvimento ativo dos alunos, como a partilha oral dos provérbios em grande grupo, o jogo de completar expressões populares, a criação de provérbios originais inspirados nos tradicionais, e a construção coletiva de um mural expositivo.

Figura 100

- Mural afixado na parede da sala



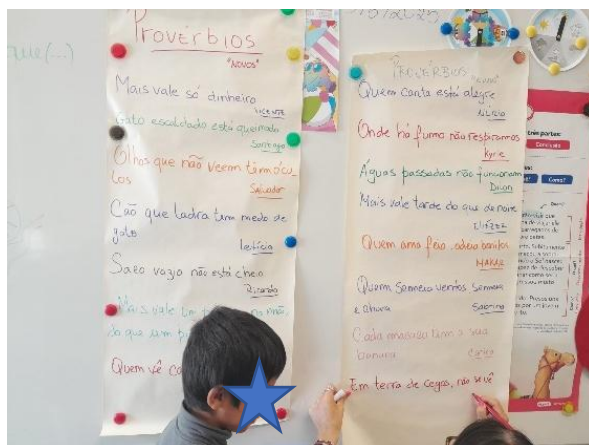
O mural de provérbios resultou num produto final significativo, que espelhou a criatividade dos alunos, a sua capacidade de análise e o envolvimento com a tarefa. Mais

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

do que replicar conteúdos, foram convidados a interpretar, recriar e refletir, promovendo-se assim aprendizagens contextualizadas e significativas. A proposta incentivou também o respeito pela sabedoria das gerações mais velhas, desenvolvendo uma atitude de escuta, valorização e gratidão, fundamentais numa educação para a cidadania ativa e humanista. Alguns referiram ter gostado de conversar com familiares sobre os provérbios, tendo sido incentivados a recolher mais ao longo do tempo, o que demonstra o impacto prolongado da atividade. Outros confessaram que realizaram a atividade sozinhos pois as suas famílias não tinham tempo ou não estavam dispostas a ajudar.

Figura 101

- Criança a ditar o provérbio que acabou de inventar



Como continuidade, poderá ser promovido um momento intergeracional na escola, convidando familiares a partilharem oralmente provérbios, histórias ou expressões populares, criando assim uma “roda de saberes” onde a cultura familiar se assume como fonte legítima e poderosa de aprendizagem escolar.

4.2.5 Missão 4 – Vamos Brincar

Na semana em que foi lançada a Missão “Vamos Brincar!”, apenas um dos alunos trouxe uma brincadeira tradicional partilhada por um familiar. Tratava-se do jogo das caricas, ensinado pelo pai do R.R., que em criança o jogava frequentemente com os amigos na rua ou no recreio da escola. O aluno explicou com entusiasmo as regras do jogo à turma. De acordo com Fernandes & Tomás (2014):

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

O ato de brincar é uma atividade sociocultural muito importante para as crianças e é nuclear para a (re)construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo. É brincando que as crianças desenvolvem competências (p.15).

Figura 102

- Criança a partilhar as regras do jogo



Foram então providenciados os materiais para realizar o jogo: caricas com autocolantes identificativos e fita para marcar o percurso.

A simplicidade dos materiais e o carácter competitivo saudável despertaram imediatamente o interesse de todos. Decidimos então organizar a brincadeira no chão da sala, aproveitando o espaço disponível e promovendo a participação de pequenos grupos, em sistema de rodízio.

Figura 103

-Preparação do jogo das caricas



Figura 104

- Crianças a jogarem ao jogo das caricas



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Foi extremamente positivo observar a forma ordeira e respeitosa como os alunos participaram no jogo. Demonstraram entusiasmo genuíno, esperaram a sua vez, seguiram as regras com clareza e ajudaram-se mutuamente a compreender os movimentos do jogo. A interação entre pares decorreu de forma cooperativa e harmoniosa, promovendo o desenvolvimento do relacionamento interpessoal, uma das dimensões fundamentais do PASEO.

Apesar de ter sido apenas uma criança a trazer a missão realizada de casa, a atividade transformou-se num momento de partilha coletiva e aprendizagem significativa, revelando o valor pedagógico e social das brincadeiras tradicionais.

Através de uma proposta simples e acessível, conseguiu-se integrar aprendizagens do domínio do Português (oralidade, escuta, instruções), da Cidadania e Desenvolvimento (cooperação, respeito, inclusão) e da Educação Física, ao nível do movimento e controlo motor fino.

Esta experiência reforçou a ideia de que, mesmo com contributos pontuais, o envolvimento das famílias pode gerar impacto coletivo, trazendo para o espaço escolar memórias, afetos e práticas que enriquecem o ambiente de aprendizagem e reforçam os laços entre os alunos.

R.R. – Isto é mesmo divertido! Agora já sei porque é que o meu pai gostava tanto de brincar com isto.

D.M. – Podemos ficar com as caricas? Para jogarmos no recreio?

Estagiária: Sim, podem!

V. M. – Agora já sei, quando ficar de castigo....aliás eu estou de castigo! Não tenho nada para fazer, jogo às caricas.

In Notas de campo (44)

O jogo das caricas pôde integrar o repertório lúdico da turma, e foi incentivado para que mais crianças tragam outras brincadeiras para dar continuidade a esta missão.

4.2.6 Inquérito às famílias

Com o objetivo de recolher perspetivas das famílias sobre a sua participação na relação com a escola e sobre o papel da criança nesse processo, foi aplicado um inquérito por questionário a um total de vinte encarregados de educação. No entanto, apenas cinco respostas foram obtidas, o que inviabilizou uma análise estatística robusta ou a

identificação de padrões representativos. Esta fraca taxa de participação, por si só, tornou-se um dado significativo a considerar, evidenciando uma das problemáticas centrais do presente estudo: o distanciamento ou descomprometimento de algumas famílias em relação aos processos participativos promovidos pela escola.

A escassa adesão ao inquérito reflete, em primeira instância, uma participação familiar ainda incipiente e pouco sistemática, tal como descrito por Sarmento e Marques (2006), quando afirmam que, embora a relação escola-família esteja institucionalmente consagrada, a sua efetivação prática continua a ser reduzida. Tal situação sugere não apenas um possível desinteresse, mas também a persistência de barreiras estruturais ou culturais à participação, como a falta de tempo, a percepção de que a sua opinião tem pouco impacto, ou a ausência de hábitos de envolvimento escolar enraizados, fatores já evidenciados por Mata et al.,(2022).

Do ponto de vista metodológico, esta limitação obrigou a uma reconceptualização da recolha de dados junto das famílias, redirecionando a análise para a leitura qualitativa da ausência de respostas como indicador de uma fragilidade relacional entre escola e família. A não participação no inquérito pode ser interpretada como um sintoma da dificuldade das famílias em reconhecerem o seu papel como corresponsáveis no processo educativo e, mais especificamente, na promoção da participação da criança nas dinâmicas escolares. Esta constatação ganha relevância quando se considera que o próprio ato de responder a um inquérito representa uma forma mínima, mas simbólica, de participação.

Tal como apontado por Tomás e Gama (2011), a participação, para ser efetiva, requer não apenas oportunidades, mas também a construção de um sentido de pertença, confiança e relevância junto dos atores envolvidos. Assim, a ausência de resposta pode traduzir uma distância afetiva e comunicacional que compromete o envolvimento ativo das famílias e, consequentemente, limita também o protagonismo da criança na mediação entre os dois contextos.

A situação observada reforça ainda mais a pertinência do presente estudo e a urgência de repensar as estratégias de envolvimento familiar, em especial em contextos onde as práticas participativas ainda não estão consolidadas. Como sustenta a OCEPE (Silva et al., 2016), cabe ao educador criar condições que facilitem a aproximação entre os contextos de vida da criança, valorizando e diversificando os canais de comunicação com as famílias, para que todas, independentemente da sua disponibilidade, possam sentir-se parte integrante do processo educativo.

Neste contexto, a fraca participação no inquérito não representa apenas um constrangimento à investigação, mas também um dado relevante que espelha um dos principais desafios identificados: a dificuldade em construir uma cultura de envolvimento familiar continuado, sensível às realidades diversas das famílias e à valorização da criança como mediadora ativa nesta relação.

4.2.7 Focus Group

A análise das vozes das crianças no *focus group* evidencia uma multiplicidade de vivências e percepções em torno da relação entre escola e família, revelando como esta interação é sentida e compreendida pelos alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

Num primeiro momento, ao serem questionadas sobre se conversam com a família sobre o que fazem na escola (A1), as respostas variaram entre o “*Sim!*”, “*Mais ou menos*” e “*Não*”, revelando que, embora exista uma tendência geral de comunicação entre casa e escola, essa prática não é uniforme. Algumas crianças mencionaram que as mães lhes perguntam o que aprenderam ou o que almoçaram, enquanto outras apontaram que essas conversas nem sempre acontecem. Essa variação mostra que a mediação familiar das experiências escolares é desigual, dependendo de fatores como disponibilidade parental e rotina familiar.

Quanto ao apoio nos estudos e na realização dos TPC (A2), observou-se novamente diversidade nas respostas. Algumas crianças indicaram que contam com o apoio de figuras parentais “*É o pai*”, “*É a mãe*”, outras referiram ajuda de terceiros “*na explicadora*”, enquanto algumas relataram ausência de suporte “*A mim ninguém*”. Estas respostas revelam diferentes configurações de suporte familiar e apontam, em alguns casos, para possíveis situações de vulnerabilidade ou isolamento no contexto doméstico. As atividades em família (A3) revelaram um predomínio de práticas centradas no lazer e convívio afetivo, como “*andar de bicicleta*”, “*jogar futebol*”, “*ver televisão*”, “*ir ao parque*”, “*ver filmes*” e “*ir ao Pingo Doce*”. Apesar da variedade, as crianças expressam com clareza o valor do tempo partilhado, muitas vezes idealizado como um momento de proximidade e afeto.

A participação da família nas atividades escolares (A4 e A5) é, em grande parte, valorizada pelas crianças, associada a sentimentos de alegria, orgulho e entusiasmo: “*Adoro*”, “*Felizes*”, “*Gosto*”. No entanto, emergem também sentimentos negativos como “*vergonha*”, “*tristeza*” e “*não gosto*”, sobretudo associados à ausência de

familiares por motivos de trabalho ou indisponibilidade “*A minha nunca vai. Porque está a trabalhar.*”. Esse dado é revelador de uma tensão emocional entre o desejo de envolvimento e as limitações concretas enfrentadas por algumas famílias.

Quando questionadas se gostariam que as famílias estivessem mais presentes na escola (A6), a maioria das crianças respondeu afirmativamente, sugerindo atividades como “*jogos*”, “*leitura*” e “*brincadeiras*”. Esta disponibilidade revela o interesse das crianças por uma escola mais aberta à presença dos seus familiares, com atividades significativas e lúdicas que promovam o vínculo entre os dois contextos.

A perceção da importância da participação familiar nas atividades escolares (A7) foi afirmada por quase todas as crianças, com justificações ligadas à aprendizagem “*Porque assim podemos aprender coisas novas*”, “*Aprendemos a cozinhar*” e ao envolvimento conjunto “*Com os pais*”. Quando questionadas sobre o que gostariam de fazer com a família na escola (A8), reforçaram-se ideias já mencionadas, como “*brincar*”, “*visitas de estudo*”, “*fazer comidas*” e “*jogar futebol*”, o que reforça o desejo por experiências conjuntas e participativas.

Sobre o projeto “Almanaque da Família” (B01 a B06), as crianças avaliaram-no de forma muito positiva: “*Adorei*”, “*Foi bom*”, “*Está a ir bem*”. As atividades mais apreciadas incluíram jogos, receitas e provérbios, sugerindo que o lúdico e o cultural estão entre os interesses mais valorizados. Em relação à participação das famílias, algumas crianças relataram resistência ou desconforto por parte dos adultos, com justificativas como o medo de não saber ou falta de tempo. Ainda assim, as crianças reconheceram a importância do projeto na sua aprendizagem e desenvolvimento, destacando competências como “*escrever coisas*”, “*cozinhar*” e “*melhorar o comportamento*”.

A defesa da continuidade do projeto no futuro foi praticamente unânime: “*Sim! Muito!*”, com sugestões de frequência e regularidade, o que indica uma valorização do espaço de escuta e de partilha entre escola, família e criança.

4.2.8 Entrevista à professora cooperante

A entrevista realizada a uma professora cooperante revelou um conjunto de práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa da criança e contribuem para o reforço da relação entre a escola e a família. A análise qualitativa do discurso da docente permite evidenciar como determinadas estratégias podem tornar a criança um agente mediador

entre estes dois contextos, conferindo-lhe visibilidade, escuta e lugar no processo educativo.

Desde logo, a professora entrevistada refere que, apesar da heterogeneidade da turma, *“todas as crianças têm uma participação ativa”* e envolvem-se com frequência em *“trabalhos de grupo ou algum projeto da escola”*. Esta valorização da participação remete para a conceção de criança defendida por Sarmiento (2005), que a entende como sujeito social e histórico, com agência, direitos e capacidade de influenciar o seu próprio percurso e o dos contextos em que se insere. O reconhecimento da criança como “sujeito de direitos” (*Ibidem*) é também evidenciado quando a professora afirma ser essencial dar voz às crianças, criando oportunidades para que expressem *“as suas ideias e as suas opiniões”*, pois *“só assim é que elas conseguem desenvolver diferentes capacidades e o sentimento de que são valorizadas e respeitadas”*.

Por outro lado, a participação ativa da criança no espaço escolar, quando reconhecida e estimulada, contribui para o fortalecimento da relação com as famílias. A criança partilha com os pais as suas vivências escolares, funcionando como *“elo”* de ligação - expressão usada pela própria docente - entre a escola e o ambiente familiar. Este papel de mediação ativa encontra eco no modelo de Epstein (1995), que define seis tipos de envolvimento parental e destaca o papel das crianças como *“mensageiras”* entre a escola e a família. Segundo este modelo, quando as crianças se sentem protagonistas do seu processo educativo, tornam-se mais capazes de comunicar com os pais sobre o que vivem e aprendem na escola, o que reforça o laço afetivo e comunicacional entre os dois mundos. A docente entrevistada referiu ainda várias estratégias institucionais de envolvimento das famílias que colocam a criança no centro das dinâmicas: a Semana da Leitura, onde os pais são convidados a ir à escola ler histórias; o projeto *“Cozinheiros de Palmo e Meio”*, desenvolvido pela Camara Municipal, que envolve pais e filhos na preparação de receitas saudáveis; ou o uso de ferramentas como o Padlet, o portefólio digital e a plataforma TEAMS, que permitem aos pais acompanhar o trabalho desenvolvido pelas crianças. Estas ações vão ao encontro da tipologia de *colaboração escola-família-comunidade* proposta por Epstein (1995), ao promoverem a participação ativa dos encarregados de educação, não apenas como recetores de informação, mas como co-construtores da experiência educativa.

Também foi destacado pela professora que o Projeto *“Almanaque da Família”*, foi uma estratégia promotora da participação tanto da criança como da família. A docente afirma

que este projeto permitiu às crianças “*expressar as suas opiniões*”, “*partilhar e receber*” e “*estar em harmonia com a sua família*”. Embora tenha existido “*algum desinteresse de um número reduzido de pais*”, o balanço geral foi positivo, revelando-se “*bastante interessante no que respeita à participação dos pais e da criança*”. Este tipo de prática articula-se com a perspetiva de Sarmiento (2005), que sublinha a importância de contextos educativos que assegurem o direito da criança à participação plena, reconhecendo-a como cidadã com voz e lugar na vida coletiva.

Por fim, a educadora manifesta uma preocupação com o equilíbrio relacional entre os contextos de vida da criança, defendendo que esta deve ter “*com quem partilhar*” as suas ideias e experiências. “*Quando uma criança se sente ouvida e valorizada, a sua postura é diferente. Ela sente-se mais feliz e mais integrada.*” Este testemunho traduz uma visão integradora da educação, onde a escola se compromete com a escuta ativa da criança e com o fortalecimento da sua relação com a família, de forma colaborativa e corresponsável - tal como preconizado por Epstein, na ideia de que a responsabilidade pela educação da criança deve ser partilhada entre escola, família e comunidade.

A análise da entrevista revela que a participação da criança é promovida de forma sistemática e intencional através de estratégias que valorizam a sua voz, autonomia e envolvimento em projetos colaborativos com a família. O papel da criança como mediadora da relação escola-família surge como central, sendo reconhecida pela professora como um agente com capacidade de ligação e transformação. Esta perspetiva encontra respaldo nos contributos de Sarmiento, que defende a criança como sujeito de direitos e de agência, e de Epstein, que destaca o papel central da cooperação entre escola, família e comunidade para o sucesso educativo. Ainda que subsistam desafios - nomeadamente ao nível do envolvimento desigual das famílias -, os dados recolhidos apontam para práticas promissoras que colocam a criança no centro da construção de uma relação escola-família mais robusta, dialógica e participada.

4.3 Triangulação de resultados

A triangulação de dados, enquanto procedimento metodológico de validação cruzada, assume particular relevância numa investigação qualitativa centrada na escuta ativa dos múltiplos atores educativos. Como nos refere Coutinho (2014):

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (p. 239).

No presente estudo, a articulação de diferentes fontes de recolha de dados - observação participante, entrevistas semiestruturadas, focus groups com crianças, inquéritos por questionário às famílias e notas de campo - permitiu aceder a uma compreensão mais ampla, densa e crítica sobre a forma como as estratégias educativas promovem (ou inibem) a participação da criança na relação escola-família.

A observação participante, complementada pelas notas de campo, revelou-se essencial para captar a dimensão experiencial e relacional da participação das crianças. Em ambos os contextos educativos - Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) - verificou-se que as crianças assumiram um papel ativo na dinamização das atividades, sobretudo quando estas foram concebidas com espaço para a expressão da sua voz, como os projetos “Famílias na escola” e o “Almanaque da Família”. As interações observadas demonstraram que, quando devidamente estimuladas e reconhecidas, as crianças não só compreendem o seu papel enquanto mediadoras entre escola e família, como se envolvem com entusiasmo em práticas de mediação afetiva, partilha e representação simbólica do seu universo familiar.

Este olhar de dentro foi confrontado com os dados recolhidos através das entrevistas à educadora e professora cooperantes, que forneceram uma perspetiva reflexiva e institucionalizada sobre o papel da criança na relação escola-família. As profissionais reconhecem a importância de envolver as crianças como elo de ligação entre os contextos, mas referem limitações estruturais, nomeadamente a escassez de tempo, a falta de formação contínua sobre metodologias participativas e a rigidez dos modelos organizativos escolares. Esta consciência crítica, embora relevante, denota também uma certa cristalização de práticas centradas no adulto que, mesmo reconhecendo a importância da criança enquanto sujeito de direitos, nem sempre se traduzem em ações concretas e sistemáticas.

Por sua vez, os focus groups com as crianças permitiram aceder diretamente às suas representações, sentimentos e significações acerca da participação familiar e do seu próprio papel no processo educativo. Os discursos das crianças evidenciaram uma clara valorização das situações em que a família esteve presente na escola, expressando

entusiasmo, orgulho e sentido de pertença. A sua linguagem, ainda que simbólica e por vezes limitada pelo vocabulário, revelou uma notável capacidade de interpretação das dinâmicas entre os dois mundos – casa e escola – e uma vontade explícita de serem parte ativa nessa ligação. Este instrumento demonstrou ser particularmente fértil na revelação de desejos latentes e percepções afetivas que nem sempre são visíveis nas práticas quotidianas, servindo como contra narrativa às visões adultas mais centradas na logística e no planeamento formal.

A análise dos inquéritos por questionário às famílias constituiu um momento revelador, não tanto pela quantidade de respostas - cuja adesão foi reduzida - mas pelo seu conteúdo e implicações. Os dados apontaram para uma percepção positiva da escola enquanto espaço de confiança, mas também revelaram distanciamento relativamente à participação ativa. Entre os obstáculos mais referidos destacaram-se a indisponibilidade horária, a falta de informação sobre as atividades e a percepção de que o seu contributo não é efetivamente valorizado. Esta baixa participação pode ser interpretada, não apenas como reflexo de constrangimentos logísticos, mas também como evidência de que, para muitas famílias, o espaço escolar permanece um território simbólico e funcionalmente reservado à ação do adulto-professor. Paradoxalmente, as respostas que referem o interesse pelas atividades realizadas com base nos relatos das crianças em casa demonstram que estas assumem, de facto, um papel de mediação, mesmo quando a presença familiar na escola é reduzida.

A análise cruzada dos diferentes instrumentos revela pontos de confluência, mas também tensões significativas: é clara a centralidade da criança como catalisadora da relação escola-família, evidenciada tanto na observação como nos discursos das crianças e profissionais. No entanto, a forma como essa centralidade é operacionalizada apresenta nuances. Enquanto as crianças manifestam uma vontade genuína de participação e visibilidade, os adultos - professores, educadores e famílias - nem sempre dispõem de meios, disponibilidade ou intencionalidade pedagógica para sustentar essa participação de forma consistente e estruturada.

Por outro lado, a triangulação evidenciou uma dissonância relevante entre a percepção da educadora/professora e as práticas efetivas das famílias: enquanto as primeiras reconhecem a importância da colaboração parental, os questionários indicam que muitas famílias não se sentem parte integrante do processo educativo. Esta desconexão, ainda que parcialmente atenuada pela mediação da criança, reforça a necessidade de estratégias

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

mais sistemáticas, democráticas e horizontalizadas de envolvimento parental, assentes na escuta, na flexibilidade e na co-construção de projetos educativos com significado partilhado.

Por fim, a triangulação permitiu consolidar a ideia de que a participação da criança na relação escola-família não é apenas desejável, mas possível, desde que os contextos educativos estejam dispostos a transformar práticas, reconhecer verdadeiramente a agência da criança e criar dispositivos que valorizem a voz e o tempo da criança. Neste sentido, os dados apontam para a necessidade de uma mudança de paradigma, onde a participação deixe de ser um ideal normativo para se tornar numa prática quotidiana, ética e politicamente comprometida com os direitos das crianças.

Capítulo 5.

5. Conclusões

5.1 Considerações finais

A presente investigação teve como objetivo analisar a participação da criança na relação entre escola e família nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), reconhecendo que esta etapa constitui uma fase crucial para o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais fundamentais ao desenvolvimento integral da criança. A pesquisa partiu do pressuposto de que os contextos educativos são espaços privilegiados para a construção de relações de confiança e colaboração entre os atores educativos, nomeadamente crianças, famílias e educadores/professores.

Com base numa abordagem qualitativa de natureza exploratória, os resultados indicam que a participação da criança na relação escola-família se expressa de múltiplas formas, desde a manifestação das suas necessidades, interesses e preferências, até ao envolvimento em atividades conjuntas promovidas pelas instituições educativas. Verificou-se que, quando a criança é encorajada a desempenhar um papel ativo nessas interações, há um reforço da sua autonomia, autoestima, sentimento de pertença e competências sociais (Sarmiento, 2005; Tomás et al., 2021).

Contudo, a investigação também revelou que essa participação é condicionada por diversos fatores, entre os quais se destacam a falta de disponibilidade temporal por parte das famílias, barreiras comunicacionais entre os intervenientes e divergências culturais e de expectativas. Estes desafios tornam-se ainda mais evidentes em contextos em que as famílias não estão historicamente habituadas a envolver-se de forma sistemática nos processos educativos dos filhos, o que requer um investimento temporal prolongado e estratégias consistentes por parte das instituições para que se observem mudanças significativas. Como apontam Mata e Pedro (2021), o envolvimento parental não emerge de forma espontânea, sendo antes o resultado de uma construção relacional e pedagógica que exige tempo, sensibilidade e intencionalidade por parte dos profissionais educativos. Além disso, observa-se que, com a transição de paradigma nas políticas de educação - que advogam uma pedagogia centrada na criança e na sua participação ativa (Hohmann, M. e Weikart, D., 1995) -, tanto as escolas como as famílias ainda enfrentam dificuldades em compreender e operacionalizar os seus papéis nesta nova lógica colaborativa. Esta indefinição de papéis pode gerar resistência, insegurança e práticas contraditórias,

comprometendo a efetividade das iniciativas que visam o fortalecimento da parceria educativa.

Conclui-se, portanto, que promover a participação da criança na relação escola-família exige um esforço articulado entre educadores e familiares, orientado para a construção de contextos educativos acolhedores, dialógicos e respeitadores da voz da criança. A implementação de práticas pedagógicas participativas, que valorizem a escuta ativa e a agência da criança, bem como o desenvolvimento de estratégias comunicacionais culturalmente sensíveis, são fundamentais para reforçar o papel da criança como sujeito de direitos e agente ativo no seu processo de aprendizagem e socialização (Sarmiento, 2005).

Esta investigação contribui, assim, para o aprofundamento da compreensão sobre a importância de considerar a criança como um interlocutor válido na relação escola-família e para a necessidade de repensar as práticas educativas de forma a favorecer o seu envolvimento genuíno. Neste sentido, torna-se urgente que as políticas públicas, as instituições educativas e os profissionais da educação continuem a investir em modelos colaborativos e participativos, que respeitem as dinâmicas das famílias e que promovam a construção de comunidades educativas mais inclusivas e democráticas.

5.2 Conclusões da Dimensão Investigativa

A presente investigação procurou compreender de que forma as estratégias promovidas pelo contexto educativo facilitam a participação da criança na relação escola-família. Através da análise dos dados recolhidos nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tornou-se evidente que a criança pode assumir um papel significativo como mediadora entre estes dois contextos, desde que sejam asseguradas condições estruturais, relacionais e pedagógicas que favoreçam essa participação. No entanto, a investigação também evidenciou que, em contextos onde as famílias não estão habituadas a participar de forma sistemática e ativa na vida escolar, as estratégias implementadas não produzem efeitos imediatos, exigindo um maior investimento temporal para se alcançarem resultados mais consistentes e promissores.

Verificou-se que o envolvimento da criança contribui para o reforço dos laços entre escola e família, promovendo simultaneamente a sua autonomia, autoestima e sentimento de pertença. Contudo, o impacto dessas estratégias está condicionado pela existência de uma

cultura de participação consolidada entre os adultos envolvidos. Tal como referem Sarmento e Marques (2006), a participação das crianças na relação escola-família continua a ser, em muitos contextos, residual, sendo a sua presença muitas vezes silenciada em detrimento de um modelo centrado exclusivamente nos adultos. A criança é, nestes casos, raramente reconhecida como interlocutora legítima ou como sujeito de direitos no processo educativo.

Neste sentido, pode afirmar-se que a questão de investigação foi respondida de forma afirmativa: as estratégias educativas, quando desenhadas com intencionalidade e sensibilidade pedagógica, facilitam efetivamente a participação da criança na mediação entre escola e família. Todavia, a eficácia destas estratégias está fortemente dependente de uma mudança cultural e organizacional no seio das instituições educativas e das famílias, mudança essa que não se opera de forma imediata e que requer tempo, formação, escuta e reflexão conjunta.

O estudo permitiu, ainda, compreender que o atual paradigma educativo - sustentado em documentos como as OCEPE (2016) e os Decretos-Leis n.º 54 e 55 de 2018 — reclama a centralidade da criança, reconhecendo-a como sujeito e agente no seu processo de aprendizagem. Contudo, conforme referem Sarmento (2005) e Tomás et al. (2021), esta transição paradigmática nem sempre é acompanhada pela transformação efetiva das práticas, o que gera incoerências entre os princípios normativos e a ação pedagógica no terreno. A participação das crianças tende a ser confundida com meras consultas episódicas ou com atividades decorativas, carecendo de um verdadeiro reconhecimento do seu valor político e educativo (Gama e Tomás, 2011).

As implicações para a prática profissional futura são claras e múltiplas: urge adotar uma pedagogia da escuta, que valorize a voz da criança e a integre de forma significativa no planeamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas. Tal implica o desenvolvimento de estratégias comunicacionais e relacionais que envolvam, de forma sensível e progressiva, as famílias, reconhecendo as suas especificidades culturais e sociais. Ao educador/professora exige-se, assim, uma postura reflexiva, ética e colaborativa, capaz de promover ambientes educativos inclusivos, democráticos e centrados na criança, tal como preconizado por Hohmann e Weikart (1995) e sustentado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1992), que evidencia a importância das interações proximais e da articulação entre os diferentes sistemas ecológicos no desenvolvimento humano.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Assim, esta investigação permitiu aprofundar a compreensão sobre o papel ativo da criança na construção de pontes entre escola e família, destacando as potencialidades desta participação, mas também os desafios que persistem na sua concretização plena. Promover a participação da criança na relação escola-família é, assim, um processo contínuo, relacional e político, que exige disponibilidade, tempo e intencionalidade de todos os envolvidos, contribuindo para o desenvolvimento de contextos educativos mais justos, afetivos e integradores.

Referências

A

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Prespectiva*, 32(3), 1127-1143. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora. http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_profess%20or_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1 (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2022). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Almeida, M. B. (2013). Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de Infância em contexto do movimento da escola moderna [Dissertação de mestrado]Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação (2ª Edição)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.

B

- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Bettencourt, M., Folque, M.A., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-133.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Supporting Young Learners: Ideas for Preschool and Day Care Providers*. High/Scope Press, High/Scope Educational Research Foundation.
- Bogdan, R., & Biklen, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development*, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon e R.M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology. Vol I, Theoretical models of human development* (6ª Ed.).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *Manual de psicologia infantil, 1*.

C

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Carvalho, A. (2017). A Importância da Família na Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. [TeseCatarina1\(1\).pdf\(ucp.pt\)](#)]
- Carmo, H., Ferreira, M. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Castelão, A., Pinto, D., Fuertes, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*.
- Collins, T. J., Jones, R. A., & Tonge, K. L. (2023). Educator perceptions of free-flowing routines in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research: ECR*, 21(2), 147–16.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood* (5th ed.). SAGE Publications.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*.
- Cunha, A. C. P. C., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*, 36-48.

D

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir, 6.

E

Epstein, J. (1984). School policy and parent involvement: research results. *Educational Horizons*, vol. 62, 70-72.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses, 105-126.

Estrela, A., (2015). Para uma aquisição precoce da estrutura passiva. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* 329-334.

F

Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal.

Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759- 779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Ferreira, M. (2002). “Entrar da porta pr’a dentro do JI da Várzea” ou ... do espaço-tempo onde decorre a ação. In “*A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*”- as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/19509>

Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista e Ação*, 18(2), 151-182.

Ferreira, M., Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação?. *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. in Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

G

- Gama, A. e Tomás, C. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gauthier, C. et al. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

H

- Hohmann, M., Banet B. e Weikart, D. (1979). *Young Children in Action: A Manual for Preschool Educators*. High/Scope Press, Ypsilanti.
- Hohmann, M., Weikart, D. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. High/Scope Press.

L

- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (33-44). Falmer Press.
- Lansdown, G. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Unicef.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25 (3), 137-154. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>

M

- 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).
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290.
- Mendes, A. C. (2021). Organização das rotinas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores. *Devir educação*, 5(2), 67 - 85.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Mesquita, Cristina (2016). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*. 108-109, 22-25.
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, 0-25.
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 3, 48-63.

N

- Neto, C. (2021). Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo. Contraponto.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Modelos curriculares para a educação de infância (4.^a ed.), 141-160.
- Nobre, S., Ribas, A. (2023). Aprender e Brincar com e na Natureza: reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil. *Revista Académica Licencia & Acturas*. 11(1), 15-32.

O

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nações Unidas.

P

Pereira, A. (2014) O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças. (Dissertação de Mestrado não publicado). Instituto Politécnico de Portalegre.

Perloiro, M. de F. (2003). Desenvolvimento social da criança: a família como unidade educativa fundamental. *Povos E Culturas*, (8), 107-122.
<https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8854>

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. ASA.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_pratica.pdf

Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática*, 2 (4), 153-180.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4372/DaPonte2008Investigar.pdf?sequence=1>

Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche. *Apei*, 1-16.

Preissle, J. (2008). Ethics. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, p. 273-274.

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2ª Edição.). Lisboa: Gradiva

R

Reis, C. (2022). “A relação escola-família”. Departamento de Formação de Educadores e Professores. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Roldão, M. C. (2011). Currículo e avaliação: Da teoria à prática e da prática à teoria. Lisboa: Plátano Editora.

Roldão, M. C. (2017). O que é o currículo? Porto: Porto Editora.

S

Sarmento, M. J., (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva*, 23(1), 17-39. <https://doi.org/10.5007/%25x>

Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2), 59-86.

Sarmento, M. J., & Ferreira, M. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças:(in) visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2 (2), 60-91.

da Silva, A. C. S., de Alencar, J. R., de Oliveira Chamon, E. M. Q., & de Souza, M. T. S. (2011). Escola e Família: Contextos de Desenvolvimento Humano. *Revista Ciências Humanas*, 4(1).

Silva, A.C., Sim-sim, I., Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância- Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

T

Triba, L. (2005). Crianças, natureza e Educação Infantil. Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação*.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e Ação Pedagógica: A Valorização da(s) Competência(s) e Ação Social das Crianças. *Educativa*, 16 (2), 201- 216.

Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (2021). Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of

Childhood. Global Perspectives. UMinho Editora.
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>

U

United Nations Children's Fund (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

V

Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação, II* (4), 25-42.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

W

Waltz, J. (2008). Integrity in qualitative research. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 440-441.

Legislação

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: Série I, nº129, de 6/7/2018, 2918-2928.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: Série I, nº129, de 6/7/2018, 2928 – 2943.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115653059>

Apêndices

ECERS-R

Apêndice A – Escala de ECERS_R

Folha de Cotação – Escala de ECERS – R

Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Creyer

Observador: Dinora Guerra

Instituição: -----

Sala: -----

Educador: -----

Código observador: -----

Código Jardim: -----

Código sala: -----

Código educador: -----

Data de observação: 04/26/2024 (mês/dia/ano)

Nº de crianças com incapacidade identificada: 1

Tipo(s) de incapacidade: ☐ física/sensorial ☒ cognitiva/linguagem
☐ social/emocional ☐ outro: -----

Nº de adultos presente: 2

Nº de crianças que frequentam a sala: 20

Nº de máximo de crianças permitidas na sala:

Nº de crianças presentes durante a observação: 18

Data de nascimento das crianças: mais nova:

que frequentam a sala mais velha:

Hora de início da observação: 9 horas

Hora do fim da observação: 15 horas

Espaço e Mobiliário

1. Espaço interior							1 2 3 4 5 6 7									Notas: O estabelecimento foi construído recentemente. A salas são amplas, com boa iluminação natural e boa ventilação. 5.3 A sala situa-se no R/C, e tem portas largas.
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N			
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	(X)	()	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	(X)	()			
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()	()	5.3	(X)	()	()						
1.4	()	(X)	3.4	(X)	()	()										
			3.5	()	()	(X)										

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeira e aprendizagem										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N			
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	(X)	()	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	(X)	()			
							5.3	(X)	()	()						

3. Mobiliário para descanso e conforto										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N			
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	(X)	()	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	(X)	()			
							5.3	(X)	()	()						

Notas: Existem na sala espaço com tapetes de parede a parede, manta e almofadas que podem ser deslocadas para qualquer área da sala.

4. Arranjo da sala para atividades										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N			
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	(X)	()	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	(X)	()			
			3.3	(X)	()	()	5.3	(X)	()	()	7.3	(X)	()			
			3.4	(X)	()	()										

Notas: A sala está organizada em oito áreas de interesse.

5. Espaço de privacidade										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N			
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	()	(X)	()	7.1	()	(X)			
			3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	()	(X)			

Notas: Não existe na sala nenhum espaço intencionalmente dedicado a momentos de privacidade.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

6. Exposição de material relacionado com a criança

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	(X)	()	()	7.1	(X)	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	()	(X)
							5.3	(X)	()	()			

Notas: Não existe na sala nenhum espaço intencionalmente dedicado a momentos de privacidade.

7. Espaços para motricidade global

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	(X)	()	()	7.1	()	(X)
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	(X)	()
							5.3	(X)	()	()	7.3	(X)	()

Notas: A área exterior é maioritariamente em cimento, apenas a zona do parque tem piso amortecedor. A área em terra é vedada às crianças.

8. Equipamento de motricidade global

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	()	(X)	()	7.1	(X)	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	(X)	()	()	7.2	(X)	()
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()	()	5.3	()	()	(X)			

Notas: Os equipamentos de motricidade global não são suficientes para a quantidade de crianças existente em cada grupo.

A. Subescala (itens 1 - 8) Pontuação: 47

B. Número de itens cotados: 8 Espaço e mobiliário: Pontuação média: 5,8

Rotinas/Cuidados Pessoais

9. Chegada/saída

1 2 3 4 5 6 7

Notas: A chegada e saída das crianças ocorre no portão do estabelecimento, sendo vedada a entrada aos familiares.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	()	5.1	()	()	()	7.1	()	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	()	5.2	()	()	()	7.2	()	()
1.3	(X)	()	3.3	()	(X)	()	5.3	()	()	()			

10. Refeições/merendas

1 2 3 4 5 6 7

Notas: As refeições são servidas por adultos no refeitório e nas merendas é servido bolachas e fruta cortada por adultos.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	()	(X)
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	()	(X)
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()		5.3	(X)	()		7.3	()	(X)
1.4	()	(X)	3.4	(X)	()		5.4	(X)	()	()			
1.5	()	(X)	3.5	(X)	()		5.5	(X)	()				

11. Sono/descanso

1 2 3 4 5 6 7

Notas: Apesar do horário de funcionamento ultrapassar as quatro horas, não existe horário para sono/descanso. Não existe mobiliário próprio para esta rotina. Quando as crianças se sentem muito cansadas, a educadora providencia um espaço para o descanso.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	()	()		5.1	()	()		7.1	()	()
1.2	()	(X)	3.2	()	()		5.2	()	()		7.2	()	()
1.3	()	()	3.3	()	()		5.3	()	()				
			3.4	()	()								

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

12. Uso da casa de banho/fraldas						1 2 3 4 5 6 7											
S			N			NA	S			N			NA	S		N	
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()				
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()				
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()		5.3	(X)	()								
1.4	()	(X)	3.4	(X)	()												
			3.5	(X)	()												

Notas: A casa de banho é contígua à sala e as crianças utilizam-na autonomamente, sempre que desejam, basta para isso informarem o adulto que se vão deslocar, para que sejam supervisionadas caso seja necessário.

13. Práticas de saúde						1 2 3 4 5 6 7								
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	()	()	(X)
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()					
			3.4	(X)	()									

Notas: O período do Jardim de Infância é de 5 horas, não existindo obrigatoriedade de escovagem de dentes.

14. Práticas de segurança						1 2 3 4 5 6 7														
S			N			S			N			NA			S			N		
1.1	()	(X)	3.1	()	(X)	5.1	(X)	()	7.1	(X)	()									
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	5.2	(X)	()	7.2	()	()									
			3.3	(X)	()															

Notas: Existem fios e tomadas triplas suspensas na área da Garagem, que ligam o computador e a TV que se encontra na parede.

A. Subescala (itens 9 - 14) Pontuação: 24

B. Número de itens cotados: 6

Rotinas/cuidados pessoais: Pontuação média: 4

Linguagem -- Raciocínio

15. Livros e imagens

1 2 3 4 5 6 7

Notas: Os livros e material de linguagem não é mudado, pois não existem em quantidade suficiente para que isso aconteça.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	()	(X)
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()
							5.3	(X)	()				
							5.4	(X)	()				
							5.5	(X)	()				

16. Encorajar as crianças a comunicar

1 2 3 4 5 6 7

Notas: Na rotina diária há sempre espaço para que as crianças comuniquem e partilhem novidades do seu quotidiano.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()				

17. Uso da linguagem para desenvolver competência de raciocínio

1 2 3 4 5 6 7

Notas:

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

18. Uso informal da linguagem						1 2 3 4 5 6 7						Notas:	
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()
1.3	()	(X)					5.3	(X)	()				
							5.4	(X)	()				

A. Subescala (itens 15-18) pontuação: 27

B. Número de itens cotados: 4

Linguagem - Raciocínio: Pontuação média: 6,75

Atividades

19. Motricidade fina						1 2 3 4 5 6 7					
	S	N		S	N	NA		S	N	NA	
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2
							5.3	(X)	()		

Notas: 7.2 Os materiais e as prateleiras não apresentam quaisquer rótulos ou imagens

20. Arte						1 2 3 4 5 6 7					
	S	N		S	N	NA		S	N	NA	
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2
											7.3

Notas: 5.1 Todos os materiais estão disponíveis para utilização. 5.2 As produções artísticas partem dos interesses das crianças.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

21. Movimento/música												Notas:		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	()	(X)	
			3.3	(X)	()						7.3	()	(X)	
22. Blocos												Notas:		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
			3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()		7.3	(X)	()	
							5.4	(X)	()					
23. Areia/água												Notas:		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
							5.3	(X)	()					
24. Jogo dramático												Notas:		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
			3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()		7.3	()	(X)	
							5.4	(X)	()		7.4	()	(X)	

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

25. Natureza/ciência												Notas:		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
			3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()					
							5.4	(X)	()					
26. Matemática/número												Notas: 5.4 As crianças são encorajadas a utilizarem a contagem nas atividades do quotidiano.		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
							5.3	(X)	()					
							5.4	(X)	()					
27. Uso da televisão, vídeo e/ou computador												Notas: O computador, televisão é utilizado exclusivamente pelo adulto.		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	()	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	()	(X)		7.2	()	()	
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()					
							5.4	()	(X)					
28. Promover a aceitação da diversidade												Notas:		
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()									

A. Subescala (itens 19-28) pontuação: 62

B. Número de itens cotados: 10

Atividades: Pontuação média: 6,2

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Interação

29. Supervisão de atividades de motricidade global

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
							5.3	(X)	()		7.3	(X)	()	

Notas: 3.2 Os adultos confortam com abraços e carinhos e gratificam com palavras encorajadoras.
5.3 As crianças são sempre ajudadas pelo adulto que supervisiona, fomentando a sua autonomia.

30. Supervisão geral das crianças

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()					
							5.4	(X)	()					

Notas:

31. Disciplina

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()		5.3	(X)	()		7.3	(X)	()	

Notas: 7.1 Frequentemente a criança é estimulada a resolver os seus conflitos e problemas, sabendo que pode contar com a ajuda do adulto.

7.2 Os livros são muitas vezes utilizados para entenderem as competências sociais.

32. Interações pessoal-criança

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
1.3	()	(X)					5.3	(X)	()					

Notas: 5.1 O pessoal mostra-se carinhoso, dando abraços, colo e sorrisos em contexto próprio.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

33. Interações entre crianças														
						1 2 3 4 5 6 7								
S	N		S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	5.1	(X)	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	5.2	(X)	()	7.2	(X)	()			
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()									

Notas: 7.1 As crianças mais velhas ajudam as mais novas e com maiores dificuldades: protegem-nas, partilham saberes e fazem gestão de conflitos entre pares.

A. Subescala (itens 29-33) pontuação: 35

B. Número de itens cotados: 5

Interação: Pontuação média: 7

Estrutura do Programa

34. Horário														
						1 2 3 4 5 6 7								
S	N		S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	5.1	(X)	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	5.2	(X)	()	7.2	(X)	()			
			3.3	(X)	()	5.3	(X)	()						
			3.4	(X)	()	5.4	(X)	()						

Notas: O horário segue uma rotina básica diária, podendo ser flexível se assim for necessário.
3.1 As crianças conseguem antever a rotina tendo uma consciência temporal da organização do dia.

35. Jogo livre														
						1 2 3 4 5 6 7								
S	N		S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	5.1	(X)	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	5.2	(X)	()	7.2	(X)	()			
			3.3	(X)	()	5.3	(X)	()						

Notas: É permitido que as crianças brinquem e escolham onde, os seus parceiros de brincadeira e materiais.

36. Tempo de grupo														
						1 2 3 4 5 6 7								
S	N		S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()	5.1	(X)	()	7.1	(X)	()			
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()	5.2	(X)	()	7.2	(X)	()			

Notas: Geralmente é a educadora que seleciona as crianças para trabalharem em pequeno grupo, não dando possibilidade de escolha às crianças.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

			5.3			(X) ()			7.3			() (X)								
37. Condições para as crianças com incapacidades															NA			Notas: Na sala não existem crianças com incapacidades físicas e/ou motoras. Apenas existe uma criança com problemas a nível de linguagem/cognitivo que acompanha o grupo em todas as atividades.		

A. Subescala (itens 34-37) pontuação: 20

B. Número de itens cotados: 3

Estrutura do programa: Pontuação média: 6,6

Pais e Pessoal

38. Condições para pais										1 2 3 4 5 6 7										Notas: 5.1 Os pais realizam uma entrevista prévia, mas não lhes é facilitada a observação do grupo antes da inscrição. 5.4 As famílias são encorajadas a participarem em atividades na escola.									
		S	N			S	N	NA			S	N	NA			S	N	NA											
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()			5.1	()	(X)			7.1	()	()														
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()			5.2	(X)	()			7.2	()	()														
			3.3	(X)	()			5.3	()	(X)			7.3	()	()														
			3.4	(X)	()																								
39. Condições para as necessidades individuais do pessoal										1 2 3 4 5 6 7										Notas: Existe um armário na sala e uma secretária, onde é possível guardar os bens pessoais.									
		S	N			S	N	NA			S	N	NA			S	N	NA											
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()			5.1	(X)	()			7.1	(X)	()														
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()			5.2	(X)	()			7.2	(X)	()														
			3.3	(X)	()			5.3	(X)	()																			
			3.4	(X)	()			5.4	(X)	()																			
			3.5	()	()	(X)																							

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

40. Condições para as necessidades profissionais do pessoal

1 2 3 4 5 6 7

Notas:

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	()	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	()	(X)		7.2	()	()	
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()		5.3	(X)	()					

41. Interação e cooperação entre pessoal

1 2 3 4 5 6 7

Notas: 3.1 e 5.1 A educadora e auxiliares partilham informações relativas às crianças várias vezes ao dia.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	()	(X)	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
1.3	()	(X)	3.3	(X)	()		5.3	(X)	()		7.3	(X)	()	

42. Supervisão e avaliação do pessoal

1 2 3 4 5 6 7

Notas: A supervisão do pessoal é realizada de forma formal e informal pela coordenadora do estabelecimento, onde é dado feedback ao pessoal acerca do seu desempenho profissional.

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
							5.3	(X)	()		7.3	(X)	()	
							5.4	(X)	()	()				

43. Oportunidades para desenvolvimento profissional

1 2 3 4 5 6 7

Notas:

	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	()	(X)	3.1	(X)	()		5.1	(X)	()		7.1	(X)	()	
1.2	()	(X)	3.2	(X)	()		5.2	(X)	()		7.2	(X)	()	
			3.3	(X)	()		5.3	(X)	()		7.3	(X)	()	()
							5.4	(X)	()					

A. Subescala (itens 38-42) pontuação: 6

B. Número de itens cotados: 35

Pais e pessoal: Pontuação média: 5.8

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Total e Pontuação Média			
	Cotação	Itens cotados	Pontuação média
Espaço e mobiliário	47	8	5.8
Cuidados pessoais	24	6	4
Linguagem e raciocínio	27	4	6,75
Atividades	62	10	6.2
Interação	35	5	7
Estrutura do programa	20	3	6,6
Pais e pessoal	35	6	5,8
Total	250	42	6,46

Consentimento informado

Apêndice B – Declaração de consentimento informado - EPE



ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Exmos(a) Encarregados de Educação,

O meu nome é Dinora Maria Laranjeira da Silva Guerra, aluna estagiária do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo – ISCE.

Venho informar que me encontro a estagiar na sala do seu educando entre abril e junho no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância. Durante este período procurarei implementar um projeto.

Venho, assim, solicitar autorização para a captação de registos dos momentos diários (fotografias, vídeos, entrevistas, desenhos...), que serão exclusivamente utilizados para fins académicos, assegurando que todos os registos serão tratados de forma anónima, garantindo a confidencialidade dos dados relativos às crianças.

Com os melhores cumprimentos,

Odivelas, 15 de Abril de 2024

Caso autorize, basta assinalar em baixo.

Deste modo, ciente do estabelecido acima:

☐ AUTORIZO

☐ NÃO AUTORIZO

Nome da Criança _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Obrigado pela sua colaboração!

Inquérito por questionário às famílias

Apêndice C – Inquérito por questionário às famílias (EPE e 1.º CEB)

A relação escola-família

Caro Participante,

Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo - ISCE

Agradecemos desde já a sua disponibilidade para contribuir neste estudo sobre a relação Escola-Família em contexto Pré-Escolar. Tem como objetivo entender melhor a sua perspectiva sobre a relação entre a escola e a família, bem como identificar possíveis barreiras para a participação ou participação deficitária.

As suas respostas são fundamentais para o avanço do conhecimento nesta área. Por favor, responda às seguintes perguntas com sinceridade e precisão.

Os seus dados serão tratados com total confidencialidade e utilizados apenas para fins académicos.

Este questionário terá uma duração média de 5 minutos, poderá desistir em qualquer altura.

* Obrigatória

1. Sexo? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer

2. Grau de parentesco com a criança? *

3. Na sua opinião, qual a importância da participação das famílias na vida escolar das crianças? *

Numa escala em que 1 é nada e 5 é muito.



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

4. Quais são, na sua opinião, os principais benefícios da participação das famílias na vida escolar das crianças? *

- ☐ Melhoria no desenvolvimento da criança
- ☐ Maior apoio emocional e motivacional para a criança
- ☐ Fortalecimento da relação entre família e escola
- ☐ Oportunidade de estar mais envolvido na educação da criança
- ☐ Não sei/Não tenho opinião

5. Com que frequência participa nas atividades escolares (reuniões, festas, eventos, atividades, partilhas, etc) na escola? *

- ☐ Regularmente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

6. Quais são as principais barreiras que impedem ou dificultam a sua participação nas atividades escolares da criança? (Marque todas as opções aplicáveis) *

- ☐ Falta de tempo devido a compromissos profissionais
- ☐ Falta de informação sobre as atividades escolares
- ☐ Dificuldades financeiras para participar
- ☐ Barreiras de transporte
- ☐ Falta de interesse ou motivação
- ☐ Falta de comunicação eficaz entre a escola e a família
- ☐ Outro

7. Sente que a escola oferece oportunidades suficientes para as famílias se envolverem e participarem ativamente na vida escolar das crianças? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/não tenho opinião

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

8. -A criança partilha episódios/ momentos/atividades ocorridos na escola? *

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

9. Essa partilha surge quando..? *

- ☐ A criança é questionada
- ☐ Espontaneamente
- ☐ Em contextos próprios de quotidiano
- ☐ Outro

10. O seu educando já sugeriu ou pediu para a família participar em atividades, partilhas na, e para a escola? *

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nenhuma vez

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

11. - Considera e escuta as opiniões e sugestões do seu educando relativamente à escola e ao seu envolvimento ? *

- ☐ Sim e considero as suas opiniões e sugestões
- ☐ Sim, mas nem sempre considero as suas opiniões e sugestões
- ☐ Não

12. Gostaria de partilhar alguma sugestão em relação ao tema?

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Análise de conteúdo do questionário realizado às famílias

Apêndice D – Quadro de Análise de conteúdo do inquérito por questionário às famílias (EPE)

- Qual a importância da participação das famílias na vida escolar das crianças? (1 a 5)	<i>Resposta nível 5 - 100%</i>
- Quais os principais benefícios dessa participação?	<i>Melhoria no desenvolvimento da criança – 27%</i> <i>Maior apoio emocional e motivacional para a criança – 27%</i> <i>Oportunidade de estar mais envolvido na educação da criança – 23%</i> <i>Fortalecimento da relação entre família e escola -23%</i>
- Com que frequência participa nas atividades escolares do seu educando? (Regularmente/Às vezes/Raramente/Nunca)	- <i>Regularmente – 50 %</i> - <i>Às vezes – 40%</i> - <i>Raramente – 10%</i>
- Quais as principais barreiras que impedem ou dificultam a sua participação nas atividades escolares?	- <i>Falta de tempo devido a compromissos profissionais– 8</i> - <i>Dificuldades financeiras para participar -1</i> - <i>Outro (sem especificar) - 2</i>
- A escola oferece oportunidades suficientes para as famílias se envolverem e participarem ativamente na vida escolar das crianças?	- <i>Sim – 80%</i> - <i>Não – 20%</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- A criança partilha episódios/momentos/atividades ocorridos na escola? (Nunca/Raramente/Às vezes/Frequentemente/Sempre)	Às vezes – 30% Frequentemente – 30/ Sempre – 40%
- Essa partilha surge quando?	- Espontaneamente – 50% - A criança é questionada – 30% - Contexto do quotidiano – 10% - Outro (sem especificar)
- O seu educando já sugeriu/pediu para a família participar em atividades e partilhas na e para a escola?	- Muitas vezes – 70% - Poucas vezes – 30%
- Considera e escuta as opiniões e sugestões relativamente à escola e ao seu envolvimento?	<i>Sim, considero e escuto as suas opiniões – 100%</i>
- Sugestões em relação ao tema.	1. <i>Todas as escolas deveriam de funcionar como a escola xxxxxxxxx que é um exemplo a seguir. Infelizmente, tenho filhos noutras escolas no agrupamento e percebe-se claramente que o sucesso desta escola se deve ao trabalho da Diretora da mesma.</i>

Guião de Entrevista à educadora cooperante em contexto EPE

Apêndice E – Guião de entrevista à educadora cooperante em contexto EPE

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
1. Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	No âmbito do estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II - Jardim de Infância, procura-se implementar um projeto. Neste sentido, deseja-se recolher dados no terreno, tendo concebido para isso esta entrevista que tem como objetivo geral: – Conhecer a metodologia aplicada pela educadora e as estratégias utilizadas para promover a participação da criança na construção da relação escola-família. 1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e o âmbito do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.
2. Percurso académico e profissional do entrevistado	- Caracterizar a experiência académica do entrevistado - Conhecer o percurso profissional do docente.	-Qual o seu percurso académico? -Em que ano começou a lecionar? -Em que escolas já trabalhou? -Em que estabelecimento de ensino trabalha atualmente?	-Que curso, onde e em que ano tirou o curso? -Tem alguma pós-graduação ou mestrado e em que área? -Públicas ou privadas?

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
		--Segue ou é influenciada por algum modelo pedagógico? Qual?	- O que a levou a escolher esta pedagogia para as suas práticas pedagógicas?
3. Experiência e prática profissional	Conhecer a forma como a educadora organiza o ambiente educativo; conhecer preocupações da educadora relativas ao grupo bem como o envolvimento e participação deste.	- De uma forma geral, como caracteriza o Grupo? - Que pontos levou em conta para a organização do ambiente educativo? - O ambiente educativo, na sua opinião, está organizado para uma participação ativa da criança? - Que estratégias promove para a participação da criança na construção das suas aprendizagens e relações interpessoais? - Qual a importância que atribui à voz das crianças nos processos educativos?	- Que necessidades e desafios identifica? - Quais, de forma geral, as motivações e interesses do Grupo? - Exemplos da organização do ambiente que promovam a participação da criança.
4. A relação escola-família	Conhecer a relação da escola com as famílias	- Que impacto, na sua opinião, tem a relação da escola com a família no processo de desenvolvimento da criança? - Como é estabelecida a comunicação entre o estabelecimento e as famílias?	-Que canais são utilizados? Reuniões, comunicados, impressos, plataformas? - Como vê a participação das famílias na vida escolar das crianças?

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
		- Há alguma política específica para promover uma comunicação eficaz entre a instituição e as famílias? - Que estratégias são adotadas para encorajar as famílias a participar ativamente nas atividades da sala/escola?	- Na sua opinião, que obstáculos condicionam a participação das famílias na escola? - Gostaria de implementar alguma estratégia para a promoção da relação escola-família? Qual?
5. A participação da criança	Perceber a importância dada à “voz” da criança	- Na sua prática profissional, escuta as crianças e considera as suas opiniões e interesses? - Considera que o ambiente educativo que organizou para este grupo promove a participação da criança? - A relação escola-família é pensada em função da criança e dos seus interesses? -- Como é que a criança participa nessa construção da relação escola-família?	- Pode dar alguns exemplos? - Em que medida? - A criança é escutada?
Considerações Finais	Liberdade para expor algum assunto pertinente Agradecimentos	- Algum outro aspeto relevante que gostaria de destacar sobre o assunto?	-Oferecimento para esclarecimento de dúvidas ou informações adicionais, se necessário.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
		- Agradeço a disponibilidade e colaboração nesta entrevista.	- Despedida cordial

Grelha de transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante em contexto EPE

Apêndice F – Grelha de transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante em contexto EPE

A- Caracterização da entrevistada	A1 – Formação académica
	-Terminei a licenciatura em 2003, no ISEC, no Instituto Superior de Educação e Ciências. - Curso em Educação de Infância. - E uma especialização em intervenção precoce.
	A2 – Experiência profissional
	- Trabalhei numa IPSS, no ensino particular, e estou desde 2010 no ensino público. - Também já trabalhei quatro anos na educação especial.
	A3 – Pedagogia
	-Não na íntegra, mas sim, identifico-me com vários que utilizo no meu dia a dia.
	-Movimento da Escola Moderna, Hight Scope
	- Acho que as crianças têm de ser agentes ativos na construção do saber e devem ter uma participação ativa na sala e ter voz. Por isso sigo estas metodologias. Depois gosto muito do trabalho de projeto.
	B1 – Organização do ambiente educativo com intencionalidade
	- Organizei principalmente pela questão de ser um grupo que gosta e que desenvolve muitas brincadeiras em pequenos grupos. O ambiente educativo tem vários espaços amplos. - Depois, tendo em conta as necessidades e o gosto pelas ciências: foi criado uma área de ciências na sala.
	B2 – Características do grupo (necessidades e desafios)

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

B – Experiência e prática profissional	- O grupo é bastante heterogêneo. Quer a nível de idade, quer a nível de desenvolvimento. Também a nível de vivências. São diferentes. - Contudo, é um grupo bastante interessado. E participativo nas propostas. -Desafios...É um grupo com alguma dificuldade em cumprir regras. -Em gerir ali conflitos por vezes. A nível de desenvolvimento há muitas dificuldades ao nível da linguagem. - O grupo interessa-se muito por tudo o que seja experiências. - Interessa-se por histórias. - Por temas comuns como planetas, animais. -Outro dos interesses do grupo são as artes visuais.
	B3 – Envolvência e participação do grupo de crianças
	- Contudo, é um grupo bastante interessado. E participativo nas propostas. - Tudo o que é trabalhado na sala parte sempre do interesse, ou de alguma questão levantada pelo grupo.
	B4 – Importância da voz da criança
	- A criança é ouvida para tudo. Eles são ouvidos. Em muitas situações fazemos votações. As crianças votam. - Tudo o que é feito na sala. É sujeito à participação de todos e à opinião de todos. - Toda. Se não fizer sentido para eles...
C – Relação escola-família	C1 – Impacto da relação no desenvolvimento da criança
	- Toda também. Se os pais se identificarem, estiverem tranquilos e participarem, as crianças só têm a ganhar. - A família deve ser um parceiro da escola. E ter uma participação ativa na sala. - E acredito, as crianças ficam muito contentes se os pais participarem.
	C2 – A comunicação entre a escola e a família
	- Então, presencialmente. Depois, a comunicação mais formal. No nível de e-mail, telefonemas, reuniões individuais, reuniões de grupo. - Depois, a família é convidada a participar na vida diária da sala. Através de pequenas

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	<i>atividades.</i> <i>E que são ouvidos. E que têm uma opinião. E isso cabe à escola.</i>
	C3 –Políticas promotoras da relação
	- <i>Através do projeto Pais na Escola.</i> - <i>Os pais sempre que acham pertinente, que façam alguma atividade que o filho quer partilhar. Envia para a sala fotografias, documentos, textos para que seja partilhado.</i> - <i>Eu acho que é os pais perceberem que são parceiros.</i> - <i>E que são ouvidos. E que têm uma opinião. E isso cabe à escola.</i> - <i>São enviados convites.</i>
	C4 - Participação das famílias
	- <i>A participação das famílias este ano aumentou significativamente. Em comparação com o ano passado. O que é muito bom.</i> - <i>E acredito que com o passar do tempo, a maioria dos pais vai ter uma participação mais ativa ainda na sala.</i> - <i>Eu acho que aqui no contexto, algumas vezes por questões laborais. Trabalhos precários e que não lhes permitem tanta disponibilidade de horário. Outras vezes, por fraca literacia dos pais.</i> - <i>E acho que há pais que, por sentirem que não são capazes, que se privam de vir à escola.</i>
D – A participação da criança	D1 – Participação (voz e interesses) da criança no ambiente educativo
	- <i>As regras da sala foram elaboradas em conjunto com as crianças.</i> - <i>Todas as identificações das áreas foram feitas em conjunto com as crianças.</i> - <i>As crianças, quando existe uma festa e participamos, as crianças dão opinião.</i> - <i>Ainda agora estamos em ensaios para a festa de final de ano, e as crianças partilharam o que é que gostariam de fazer e de que forma gostariam de fazer.</i> - <i>Ainda agora estamos em ensaios para a festa de final de ano, e as crianças partilharam o que é que gostariam de fazer e de que forma gostariam de fazer.</i>
	D2 – Balanço da participação da criança
	- <i>Eu acho que foi positivo. Acho que há sempre coisas que podemos melhorar. Há crianças na sala que, por características... pessoais, não participam.</i> - <i>Ou não participam tanto quanto eu gostaria. E...</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	- <i>Gostaria de ter conseguido que estas crianças tivessem uma voz mais ativa na sala. E não consegui.</i>
	D3 – Participação da criança na relação escola-família
	- <i>Passa também muito pelas crianças. As crianças, ao verem os outros pais a participarem, começam a pedir em casa que os pais venham à escola. E... É neste sentido. - Então, a criança é o elo, entre a escola e a família.</i>

Quadro de análise do conteúdo da entrevista à educadora cooperante em EPE

Apêndice G – Quadro de análise do conteúdo da entrevista à educadora em contexto de EPE

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Caracterização da entrevistada	Área de Estudo	Licenciatura	- <i>Curso em Educação de Infância. No ISEC, no Instituto Superior de Educação e Ciências.</i>
		Pós-Graduação	- <i>Especialização em intervenção precoce.</i>
	Percurso Profissional	Data de Inicio	- <i>2003.</i>
		Locais de trabalho	- <i>Trabalhei numa IPSS - No ensino particular, e -Estou desde 2010 no ensino público.</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

			- Também já trabalhei quatro anos na educação especial.
		Situação atual	- Ensino público.
	Pedagogia	Influências	- Não na íntegra, mas sim, identifico-me com vários que utilizo no meu dia a dia. - Movimento da Escola Moderna, - High Scope. - Depois gosto muito do trabalho de projeto
		Linhas orientadoras	- Acho que as crianças têm de ser agentes ativos na construção do saber - Devem ter uma participação ativa na sala - Ter voz.
Prática Profissional	Ambiente educativo	Espaço Físico	- O ambiente educativo tem vários espaços amplos
		Organização	- Organizei principalmente pela questão de ser um grupo que gosta e que desenvolve muitas brincadeiras em pequenos grupos - Depois, tendo em conta as necessidades e o gosto pelas ciências: foi criado uma área de ciências na sala.
	Caracterização do Grupo	Heterogeneidade	-- O grupo é bastante heterogéneo. - Quer a nível de idade, - Quer a nível de desenvolvimento. - Também a nível de vivências. - São diferentes
		Interesses	- Contudo, é um grupo bastante interessado. E participativo nas propostas. - O grupo interessa-se muito por tudo o que seja experiências. - Interessa-se por histórias. - Por temas comuns como planetas, animais. - Outro dos interesses do grupo são as artes visuais.
		Desafios	- É um grupo com alguma dificuldade em cumprir regras. - Em gerir ali conflitos por vezes. A nível de desenvolvimento há muitas dificuldades ao nível da linguagem.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		Participação	- <i>E participativo nas propostas.</i> - <i>Tudo o que é trabalhado na sala parte sempre do interesse, ou de alguma questão levantada pelo grupo.</i> - <i>Tudo o que é feito na sala, é sujeito à participação de todos e à opinião de todos.</i> - <i>Há crianças na sala que, por características... pessoais, não participam.</i> - <i>Ou não participam tanto quanto eu gostaria.</i>
		Voz	- <i>A criança é ouvida para tudo.</i> - <i>Eles são ouvidos.</i> - <i>Em muitas situações fazemos votações.</i> - <i>As crianças votam.</i> - <i>Toda.</i> - <i>Se não fizer sentido para eles...</i>
Relação escola-família	Papel da Família	Impacto	- <i>Se os pais se identificarem, estiverem tranquilos e participarem, as crianças só têm a ganhar.</i> - <i>E acredito, as crianças ficam muito contentes se os pais participarem.</i>
		Participação	- <i>A família deve ser um parceiro da escola. E ter uma participação ativa na sala.</i> - <i>A participação das famílias este ano aumentou significativamente. Em comparação com o ano passado. O que é muito bom.</i> - <i>E acredito que com o passar do tempo, a maioria dos pais vai ter uma participação mais ativa ainda na sala.</i>
		Não participação	- <i>Eu acho que aqui no contexto, algumas vezes por questões laborais. Trabalhos precários e que não lhes permitem tanta disponibilidade de horário.</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

			- Outras vezes, por fraca literacia dos pais. - E acho que há pais que, por sentirem que não são capazes, que se privam de vir à escola
		Comunicação	- Então, presencialmente. Depois, a comunicação mais formal. No nível de e-mail, telefonemas, reuniões individuais, reuniões de grupo. - São enviados convites.
	Escola	Estratégias	- A família é convidada a participar na vida diária da sala. - Através de pequenas atividades. - Através do projeto Pais na Escola. - Os pais sempre que acham pertinente, que façam alguma atividade que o filho quer partilhar. - Enviam para a sala fotografias, documentos, textos para que seja partilhado - E que são ouvidos. E que têm uma opinião. E isso cabe à escola. - As crianças, ao verem os outros pais a participarem, começam a pedir em casa que os pais venham à escola. E... É neste sentido.
A participação da criança	Ambiente educativo	Exemplos	- As regras da sala foram elaboradas em conjunto com as crianças. - Todas as identificações das áreas foram feitas em conjunto com as crianças. -As crianças, quando existe uma festa e participamos, as crianças dão opinião. - Ainda agora estamos em ensaios para a festa de final de ano, e as crianças partilharam o que é que gostariam de fazer e de que forma gostariam de fazer.
		Balanço	- Eu acho que foi positivo. - Acho que há sempre coisas que podemos melhorar. -Ou não participam tanto quanto eu gostaria. E... - Gostaria de ter conseguido que estas crianças tivessem uma voz mais ativa na sala. E não consegui.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

			-- <i>Gostaria de ter conseguido que estas crianças tivessem uma voz mais ativa na sala. E não consegui.</i>
	Relação	Processo	- <i>Passa também muito pelas crianças.</i> - <i>Então, a criança é o elo, entre a escola e a família.</i>

Guião para entrevista às crianças (*Focus Group*)

Apêndice H – Guião de entrevista às crianças EPE – Focus Group

Bloco 1 – Opiniões/ideias das crianças	Objetivo específico: Compreender a importância do envolvimento das famílias para as crianças.
	Questões: 1. - Conversam sobre o que fazem e aprendem aqui na escola com a vossa família? 2. - Gostam quando a vossa família participa das atividades da escola, festas, apresentações e reuniões? 3. - Quando a vossa família vem cá à escola participar em atividades, como se sentem? 4. - Gostavam que as famílias viessem cá mais vezes? 5. - Acham que é importante a família participar nas atividades da escola? Porquê? 6. - O que gostam mais de fazer com a vossa família quando estão juntos na escola? Brincar? Aprender coisas juntos? Conversar? Fazer atividades como pintar, desenhar, jogar? 7. - Se pudessem escolher uma coisa para fazer na escola com a família, o que seria? 8. - Já convidaram a vossa família a vir cá à sala?
	Agradecimento.

Quadro de transcrição da entrevista às crianças (*Focus Group*)

Apêndice I – Quadro de transcrição da entrevista realizada às crianças EPE

A – Opiniões/ideias das crianças	A1 – Conversam sobre o que fazem e aprendem aqui na escola com a vossa família?
	- <i>Sim!</i> - <i>Eu sim, converso quando estamos a trabalhar sobre as coisas eu digo aos meus pais sobre essas coisas.</i> - <i>E digo quando me aleijo e quando não aleijo.</i> - <i>Eu partilho como foi o meu dia, se foi mau ou então foi bom.</i> - <i>Mostro as contas que aprendi cá na escola. 5 mais 5 e digo ao meu pai as contas.</i>
	A2 – Gostam quando a vossa família participa das atividades da escola, festas, apresentações e reuniões?
	- <i>Sim!</i> - <i>Quando vêm fazer coisas para os amigos.</i> - <i>Muito, A minha Bruna já cá veio com a mãe.</i> - <i>A minha veio uma vez.</i>
	A3 – Quando a vossa família vem cá à escola participar em atividades, como se sentem?
	- <i>Bem!</i> - <i>Divertimo-nos muito a conversar de coisas boas que estamos a falar.</i> - <i>Muito feliz e com alegria, da avó ter vindo ler a história. E quando a mãe cá veio também.</i> - <i>Gostamos muito de falar de coisas boas com os amigos.</i> - <i>Gosto dos abraços da mana e da mãe quando cá vêm. Tenho saudades... não posso ter saudades?</i>
	A4 – Gostavam que as famílias viessem cá mais vezes?
	- <i>Sim, a mãe já cá veio 2 vezes, não, 3. Ler histórias em francês.</i> - <i>Eu gostava que todas as famílias, ou um pai ou uma mãe, um deles, de todos, viessem cá,</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	<i>algumas não vieram.</i> - <i>Sim, é muito fixe.</i> - <i>Um dia o pai vem.</i>
	A5 – Achar que é importante a família participar nas atividades da escola? Porquê?
	- <i>Muito importante, porque assim aprendemos mais coisas com a família e com os amigos.</i> - <i>Sim, porque é muito divertido.</i> - <i>Sim, porque,... não sei.</i> - <i>Sim porque a nossa família é importante.</i> - <i>Sim porque assim podemos dar abraços à mãe cá na escola.</i> - <i>O meu pai e a minha mãe nunca cá vieram à escola.</i>
	A6 – O que gostam mais de fazer com a vossa família quando estão juntos na escola?
	- <i>Eu sei, brincar!</i> - <i>Estarmos todos juntos a divertirmo-nos toda a gente.</i> - <i>Conversar de coisas boas.</i> - <i>Trazer coisas de casa para partilhar.</i>
	A7 - Se pudessem escolher uma coisa para fazer na escola com a família, o que seria?
	- <i>Cozinhar o almoço, acho que era divertido. Todos juntos, e comer no refeitório. Os pais ficavam ao lado dos filhos.</i> - <i>E podíamos escolher o almoço, todos. Batatas fritas.</i> - <i>É injusto, a mãe e o pai do Daniel nunca cá vieram. E do Emilian também não.</i> - <i>Gostava de brincar com os avós e os amigos.</i> - <i>Tipo coisas de novidades, como a avó do Pedro fez: trouxe o brinquedo.</i> - <i>Ler histórias, eu pedi à minha mãe, mas as histórias de casa estão estragadas, as mais giras que iam todos gostar.</i>
	A8 – Já convidaram a vossa família a vir cá à sala?

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	-Sim, muitas vezes. - Sim, já tentei muitas muitas, e depois a mãe veio. O pai não porque está a dormir. Como ele trabalha de noite. - Sim, eu pedi, mas a minha mãe disse que ia tentar, mas não veio porque estava a trabalhar.
--	--

Notas de Campo EPE

Apêndice J – Quadro com notas de campo EPE

Nº Nota	Local/Data	Registo de Observação	Temática
1	22.03.24 Sala pré-escolar	Durante a manhã recebemos os pais da C. que leram uma história ao grupo. Após a saída deles, encetou-se uma conversa com as crianças na área do tapete, sobre o tema das famílias. Perguntou-se às crianças se tinham gostado da história e da presença dos pais da C.C. Todos responderam que sim. - A minha mãe vem cá também. (B.M.) - A minha também que eu já pedi. (L.) - Os pais da C. já cá vieram muitas vezes. 4 vezes acho. (L.D.) - A minha mãe não vem. Não pode, não tem tempo. (M.R.) Referiu-se que não há problema nenhum, a mãe tem de trabalhar e nem todos os pais podem vir. Temos de compreender. Perguntou-se ao M.R se gostava que a mãe viesse e se já lhe tinha pedido para vir. M.R. encolhe os ombros, e diz que não se importa.	Participação das famílias;
2	22.03.24 Sala pré-escolar	Na sala existe um projeto que foi criado com a intenção de melhorar a relação escola-família. O projeto consiste na partilha de um caderno, que as crianças levam para casa para os pais poderem escrever, colar, desenhar momentos em família e que depois são mostradas	Participação da criança

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		ao grupo. As crianças levam o caderno à vez, e seguindo a ordem do Mapa de Presenças. No final do dia, a educadora comunica ao grupo que é a vez de o D.B. levar o caderno. - D.B. queres levar o caderno para casa? (Ed. S.) -Sim, quero. Vou fazer muitas coisas com a mãe. (D.B) A C.C. pega no caderno e vem-me mostrar o que os pais escreveram quando foi a vez dela. - Olha, foi quando fomos ao torneio da ginástica. (C.C.) - Está muito giro! Fazes ginástica? (Estagiária) - Sim! (C.C.) O D.B. aproxima-se e pega no caderno, para levar para casa. -É a minha vez! (D.B.) O A. P. e o M.R. que estão perto, entram na conversa. - Eu não vou levar que a minha mãe não quer. (M.R.) -Mas podes fazer tu se quiseres. (Ed. S.) - Eu também não, porque não quero. (A.P.) Não queres partilhar nada? As coisas que fazes lá em casa e com os pais e a mana? (Estagiária) - Não, não quero. Não fazemos nada, só brincar no parque (A.P.) - Mas podem sempre escrever isso e desenhar as idas ao parque. (Estagiária) - Mas eu não quero. (A.P.) - Tudo bem, não precisas levar. (Estagiária) - É só para quem quer! (Ed. S.)	
3	10.04.24 Corredor contíguo à sala	Quando se aproxima a hora de almoço, as crianças vão realizar a sua higiene e colocam-se em fila no corredor para se deslocarem ao refeitório. Fazem-no autonomamente e os mais velhos geralmente ajudam os mais novos ou os que têm mais dificuldades. A L. P. leva o O.A. à casa de banho e ajuda-o a lavar as mãos. Trá-lo pela mão para a fila. O O.A. mantém-se junto da L.P. e da V.M. que também o quer ajudar, pegando-lhe na outra mão. O O.A. parece agitado e ao ver isso o M. C. aproxima-se, dá um abraço e um beijo ao O.A. - Sabes, ele acalma-se com abraços. Mas não podem ser muito apertados, aí fica bem pior e bate-nos. (M.C.) -Pois, temos de respeitar, ele gosta muito de vocês, mas quando se sente apertado, defende-se. Não faz por mal. (Ed. S.) - Pois é. (L.P.)	Relação entre pares

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

4	15.04.2024 Sala pré-escolar	Logo de manhã, a educadora da sala 1 (Ed. A) veio com o seu grupo partilhar uma novidade: uma lagarta que tinham apanhado na rua e que mantinham num aquário com folhas de couve. - Essa lagarta vai-se transformar em borboleta? (D.N) - Sim, mas primeiro tem de comer muito e crescer antes de se transformar. Comer folhas de couve, pois é uma lagarta das couves, depois vai ser uma borboleta branca. - E depois precisa de flores. (C.C.) - De muitas flores...para fazer mel. (L.D.) A conversa estendeu-se, e as crianças revelaram o seu interesse pelo tema das flores, que nomes teriam, se todas tinham nomes, as cores, como se plantavam ou semeavam, foram algumas curiosidades que discutiram entre si, mediados pela educadora. - Querem fazer um projeto sobre flores? Para aprenderem mais sobre elas? (Ed. S.) Todos responderam que sim! - Mas não era para fazer os Planetas? Recordou o D.N. - Pois era, tens razão. Temos de decidir o que vamos fazer primeiro. (Ed.S.) - Vamos votar. (L.D.) A votação é uma prática usual na sala para decidirem democraticamente os caminhos a seguir. Uma estratégia implementada pela Ed. S. este ano. Todas as crianças demonstraram saber o que fazer quando a C:C foi buscar as tampas amarelas e os recipientes para proceder à votação. Depois de todos votarem e de se contar os votos ficou decidido que começariam com o projeto das Flores e depois partiriam para o dos Planetas.	Cidadania
5	17.04.2024 Sala pré-escolar	Da parte da tarde, iniciaram o Projeto das Flores, em grande Grupo. O planeamento do projeto começou com uma reunião em grande grupo. - Onde vamos então pesquisar para saber mais coisas sobre as flores? (Ed.S.) - No computador. (C:C) - Nos livros. (L.D.) - Vou perguntar à minha avó que ela tem um jardim. (P.M.) - E o que querem fazer? (Ed. S.) - Flores de papel. (L.D.) - Ver histórias com flores (C.C)	Relação escola-família

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		- Saber os nomes todos. (M.C.) - Todas têm nome? (D.N.) - Claro! (M.R.) Sim, todas têm nomes! Nós também temos todos nome. (Estagiária) - Até a minha mana que ainda está na barriga da mãe. (D.B.) Sabem algum nome de flores? (Estagiária) - Cravo vermelho (C.C.) da liberdade. (As crianças tinham estado a falar do 25 de Abril, da Revolução dos Cravos no dia anterior, para realizarem atividades alusivas ao dia) - E mais? Ninguém sabe? (Estagiária) - Não! (todos) - Então podiam pedir aos pais lá em casa para escreverem nomes de flores num papel e traziam. (Estagiária) Recortaram-se pedaços de papel colorido que foram entregues às crianças para levarem para casa. (A MTP pode ser uma estratégia na promoção de ambientes facilitadores da relação escola-família, pois as crianças podem pedir ajuda às suas famílias para desenvolverem o projeto.)	
6	19.04.2004 Rua (Bairro onde se localiza o estabelecimento de ensino)	No âmbito do Projeto das Flores, foi planificada uma atividade: Saída à rua. Esta atividade teve como objetivos observar e recolher vários tipos de flores, contactar com o meio natural, aprender a respeitar a natureza e contactar com a comunidade mais próxima. A maioria das crianças vive no bairro e seria de esperar encontrarem familiares, vizinhos e conhecidos durante o passeio. Depois de uma breve conversa com o grupo onde foram assinaladas as regras para andarem na rua, como se organizariam em fila e o que era pretendido fazer no passeio, saímos da escola e atravessamos um terreno cheio de flores do campo. - Podemos apanhar estas flores amarelas? (D.N.) - Sim, essas podem, que não pertencem a ninguém. (Estagiária) - Olha estas, são roxas. (M.C.) - Aqui podem apanhar algumas flores, de cada cor! Coloquem no cesto. (Estagiária) - Então ninguém plantou, como nasceram? (S.G.)	Participação da criança na construção da relação escola-família

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		- Foi o vento que trouxe as sementes, e nasceram. (Estagiária) - Ahhh, o vento. Mas as do meu jardim a mãe meteu. (C.C) - Há flores do campo, que são estas e que não é preciso ninguém cuidar delas, e há outras que são de jardim. Precisam de cuidados! (Estagiária) - De água, e sol e terra. (L.D.) Entramos numa das pracetas do bairro, em que os moradores, cuidam dos canteiros que aí se encontram. Existe aí uma enorme variedade de flores, mas que não poderíamos apanhar. - Podemos apanhar estas? (S. G.) - Estas não! (L.D.) - São das pessoas. (D.N.) - É isso mesmo D.N. temos de respeitar as coisas dos outros. Os vizinhos cuidam tão bem do jardim, que está tão bonito, não devem querer ficar sem flores, não é? (Ed. S.) Observam as flores dos canteiros curiosos com os jarros, rosas, alecrim. Uma moradora que se encontrava na rua cumprimentou o grupo, que retribuiu. Perguntou o que estávamos a fazer ali, e depois do L.D. e da C.C. responderem, disse que podíamos tirar algumas flores para estudar na escola. - É a minha vizinha. (L.P.) Uns metros mais à frente, o L.D. disse que morava naquele prédio. A Ed. S. perguntou-lhe se sabia qual era o andar. - É o 2. A mãe está em casa, acho! (L.D.) - Queres tocar à campainha? (Ed. S.) Perante a resposta do L.D. a educadora tocou e a mãe do L.D. veio à janela para alegria do grupo todo que acenou. - Mãe, podemos tirar uma flor aqui do jardim? L.D. A mãe riu-se e disse que sim. Despedimo-nos e o passeio continuou até à escola.	
7	29.04.2024 Sala pré-escola	A ed. A. veio à sala, logo de manhã, mostrar que a lagarta da couve já se tinha transformado em borboleta. Para admiração de todos, a transformação foi rápida. -Já? (M.C.) A ed. A. explicou o processo todo da metamorfose, referindo quanto tempo tinha em média cada fase do processo.	Participação e cidadania

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		- Ela agora fica presa aí na caixa? (C.C.) A C.C. é uma criança que gosta muito e protege os animais. Tem uma consciência de protecção animal bem presente. A mãe da C.C. é professora de ciências e naturalmente passa à C.C. algumas atitudes e conhecimentos. - A mãe diz que os animais têm de estar na natureza. Ela precisa de flores (C.C) - Podemos apanhar flores para lhe dar. (D.B) - Nós temos aqui flores na sala, podemos dar. (L.D.) - Mas ela gosta das flores lá de fora. (M. C.) Perante as opiniões diferentes de alguns elementos do grupo a ed. S. perguntou à ed. A. se podiam votar o futuro da borboleta. A borboleta era da outra sala, e tinham de estar de acordo com a decisão. Mais uma vez, votou-se, mas desta vez com dedos no ar. Quem quer libertar a borboleta? Perguntou a ed. S., e só quatro crianças não levantaram os dedos. - Pronto, então vamos libertar a borboleta. Logo à tarde, depois de almoço, no recreio abrimos a caixa e ela vai à sua vida. (Ed. A.) - Sim, para ser feliz. (M.L.) - Para procurar flores. (D.N.) - E fazer amigos! (M.R.) De tarde, como combinado, libertaram a borboleta. Foi um momento muito bonito, em que as crianças reagiram de formas diferentes. O M. C, o M.R., a B.S., a N.F., a L.P entre outros, admiraram o momento em silêncio, com um sorriso e entrelaçando olhares de cumplicidade, de partilha de emoções; enquanto o L.D., o D. B., o D. N., a C.C. e o S.G. viveram o momento da libertação com um entusiasmo barulhento, eufórico: saltaram, gesticularam e gritaram de alegria.	
8	6.05.2024 Sala pré-escolar	A C.C. trouxe um saco de nêspas para partilhar com o grupo. A pedido da Ed. S. as famílias enviam bolachas e frutas para partilharem nos lanches da manhã e da tarde. Nem todas o fazem, mas há muitas que à segunda-feira enviam, pelas crianças, pacotes de bolachas e peças de fruta variada. As crianças dão à auxiliar ou à educadora o que trouxeram de casa e fazem questão de mostrar que foram elas que escolheram as bolachas quando	-Participação da criança na relação escola-família -Partilha

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		foram às compras com a família. A C.C. não foi diferente. Entregou o saco de nêspas à educadora, mas não sem antes abrir o saco e mostrar ao grupo. - Olhem, hoje trouxe nêspas! Nêspas! São boas, eu gosto muito. Eu e o meu pai adoramos! C.C. - Posso tirar? (L.O) A C.C. retirou uma nêspas do saco e deu à L.O que começou a comer. - Tens uma nêspas em casa? (Estagiária) -Não, o meu vizinho é que tem e dá-me. Tem muitas, muitas. Pedi à mãe para trazer para os amigos. (C.C) - Os caroços são grandes. (L.O) - Podemos plantar? (L.O.)	
9	08.05.2024 Sala pré-escolar	A mãe da B.M. veio à sala contar uma história em francês. O grupo recebeu-a muito bem, e com entusiasmo. A B.M. já andava ansiosa há muito tempo, à espera deste dia. - A minha mãe vem hoje. Com a mana bebé. E traz um livro. Eu pedi e ela veio. O pai não pode, está a trabalhar. (B.M.) Foi muito interessante ver a atenção com que ouviam a história em francês, a tentar perceber uma língua a que não estão habituados. No final da história, o L.D. disse que não tinha percebido bem e a mãe da B.M. voltou a ler a história, mas desta vez em português, fazendo uma tradução em tempo real.	Participação da família em atividade na escola
10	08.05.2024 Sala pré-escolar	No final da manhã, falamos sobre a vinda da mãe da B.M. à escola. - B.M. o que achaste da mãe ter vindo? (Estagiária) - Gostei muito, e da mana também. (B.M., com um sorriso enorme) - Vocês gostaram? (Estagiária) -Sim! - A história de um unicórnio muito pequenino. (L.P.) - Foi muito bonita. (L.D.) - Era em francês, mas depois em português. (L.P.) - A B.M. não chorou quando ela se foi embora (D.N.) - No primeiro dia chorou. (M.C.) A mãe da B.M. já tinha vindo à sala anteriormente ler histórias. - A minha mãe já veio na reunião. (L.P.)	Perceções de crianças sobre presença de pais na escola

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		- A mãe fez-me estas rastas. Mas o mano é que penteia. (L.P.) - O pai nunca veio, só me vem buscar às vezes. (L.P.) - Gostavas que ele viesse cá à sala brincar connosco? (Estagiária) - Não! (L.P.) - Não? Porque não? Ia ser divertido. (Estagiária) - Porque não!! (L.P., diz assertivamente, esboçando um sorriso tímido)	
11	13.05.2024 Recreio	No recreio da manhã, enquanto o grupo brincava no exterior, sentei-me a observar e a tirar algumas notas no bloco. Passado pouco tempo a L.P. sentou-se ao meu lado. - Que estás a fazer? perguntou-me. Expliquei que estava a observar as brincadeiras dos meninos e a escrever para depois não me esquecer, pois tinha de fazer um trabalho a falar disso. E que estava a aprender coisas sobre eles e com eles. - Ahhh, então faz-me perguntas. (L.P.) -De que queres falar? (Estagiária) -Tu é que sabes. (L.P.) - O que gostas mais? (Estagiária) - Brincar, né? (L.P.) - Gostas de desenhar? (Estagiária) - Sim, desenhos para ti, para a S. e para o O. (L.P.) - Gostas de fazer desenhos para alguém da tua família? (Estagiária) -Sim, para o D. (L.P.) -Quem é o D? (Estagiária) - É o mano. (L.P.) Enquanto a L.P. fala, eu anoto tudo o que me diz. No fim, pede para ler o que escrevi e acena com a cabeça positivamente. Sim é isso. Afirma. Durante este diálogo com a L.P, o D.N aproxima-se de nós vestido de sevilhana e sem dizer nada mostra que quer ajuda para tirar o disfarce. A L.P. percebe de imediato a pretensão dele e sem para de falar comigo, retira-lhe o fato e ele agradece indo-se embora.	LOAE-funcionalidade da escrita Entreajuda entre pares Família
12	15.05.2024	Hoje é o dia da família, e como há falta de pessoal auxiliar devido a baixas médicas, as educadoras optaram por não realizar nenhuma atividade com as famílias no espaço escolar,	Famílias

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	Sala pré-escolar	o que foi explicado às crianças. O dia foi assinalado com um desenho que fizeram da sua família, a educadora tirou fotos para enviar aos pais e conversas sobre a importância da família. - A família é muito importante. (D.N.) - A minha é muita gente. (L.D.) - Nós também somos muitos. (D.B.) - Só sou eu e a mãe. (M.L.) - Se pudessem ter convidado os pais para cá virem hoje o que queriam ter feito cá na escola? (Estagiária) - Cozinhar. (L.D.) - Fazer flores de papel. (M.L.) - Jogos, Legos. (P.M.) - Um jogo no campo. (M.C.) - Pinturas. (S.G.) - Eu não quero convidar. (M.R.)	
13	20.05.2024 Sala pré-escolar	A mãe do L.D. veio realizar uma atividade na sala. O L.D. andou a falar nisso durante toda a semana anterior. Logo que chegou, a mãe disse que ele a “massacrrou” até ela vir. Ele riu-se e assentiu que sim, que tinha pedido mesmo muito. -Todos já cá tinham vindo, menos tu. Quer dizer, quase todos. Algumas mães não vieram. A atividade era fazer um bolo de cenoura e chocolate. A mãe do L.D trouxe todos os ingredientes e utensílios necessários. Explicou a receita e pediu ajuda de todos para medir, colocar e mexer os ingredientes. Todos estavam bastante entusiasmados, mas o L.D. mostrava-se bastante orgulhoso, referindo muitas vezes que a mãe era cozinheira num restaurante e que fazia coisas deliciosas. O bolo foi para o forno e a mãe do L.D. despediu-se prometendo que um dia destes voltaria.	Participação da família em atividade na escola
14	22.05.2024	Na hora da atividade livre, iniciou-se uma conversa com o L.D sobre a vinda da mãe dele à escola e o bolo de cenoura e chocolate que tinha confeccionado na segunda-feira.	Participação da criança na

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		- Não guardaste nenhuma fatia de bolo para mim? (Estagiária) - Oh...não. O D.N. comeu a última, desculpa. (L.D.) - Não faz mal, mas estava bom? (Estagiária) - Se estava....muito bom. (D.N.) - Sabia a chocolate. (L.P) - Cheirava a bolo. (M.R.) - O cheiro era quente. (L.D.) - Que pena, gostava mesmo de ter experimentado. Parecia mesmo bom. (Estagiária) - Tiraste fotos? Posso ver? (L.D.) No telemóvel, mostrei as fotos que tirei da atividade. E o L. D perguntou se podia imprimir e colocar na parede. Percebi que queria que fizéssemos um registo da atividade e perguntei se queria escrever e colar as fotos numa cartolina para colocar na parede. O L.P. ficou muito feliz com a ideia. - Posso ajudar-vos a fazer isso! (Estagiária) O M.C. a ouvir a conversa vem dizer que a irmã também lá tinha estado a ler uma história, e que a avó do Pedro também. Constatei então que queriam registar todos os momentos em que as famílias estiveram presentes. Como não havia nenhum registo dessas atividades concordei em ajudá-los a fazer esse registo. - Depois temos de ver onde vamos colocar. (Estagiária) - Ali. Disse o M.C. apontando para uma parede. -Acho que não cabe. São muitos! A parede é pequena (L:D) Pedi-lhes para irem pensando onde queriam o cartaz, que depois víamos isso.	organização do ambiente educativo
15	24.05.2024 Sala pré-escolar	A manhã começou como habitualmente com a reunião da manhã, sentados no tapete. Falou-se do que tínhamos para fazer. A sementeira que queriam fazer para ter um jardim na sala, ideia que vinha do “Projeto das Flores” e o registo da atividade do Bolo de Cenoura da mãe do L.P. - Já temos tudo? (M.C.) - Acho que sim. O que era mesmo preciso? (Estagiária) - Lê na tua folha, tu escreveste. (L.P)	Participação da criança

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		Com o bloco nas mãos e o olhar atento de todos, leu-se a lista de materiais que era necessário para construir o jardim. - Trouxeram sementes de casa? (Estagiária) - Eu trouxe. Dei à S. e ela guardou na gaveta. (M.C.) - Eu pedi à mãe e ela disse que ia comprar, mas ainda não comprou. (L.P.) - Sementes? Não sabia. (C.C.) - Tu não estavas cá, estavas de férias. (M.L.) - Eu pedi em casa mas a mãe não sabe onde comprar. (D.N) - Eu trouxe umas que lá tinha em casa, Mães de Milhares, é o nome da planta. (Aux.C.) Como a atividade era importante para eles, sabendo que podiam não ter trazido sementes por alguma razão e que era interessante ter várias espécies de flores, providenciaram-se algumas sementes no dia anterior. - Então temos tudo e podemos começar. - E as fotos da mãe e do bolo, tens? (L.D.) - Não te preocupes L., tenho tudo. Fazemos de tarde. Pode ser? (Estagiária) Todos assentiram. - Já sabem onde querem colocar o registo? - Acho que lá fora no corredor. Há espaço. (L.P.) - E assim todos podem ver. (L.D.) A ideia de mostrar a toda a comunidade educativa demonstra que é importante para ele a mãe ter participado na vida escolar do grupo.	
16	24.05.2024 Sala pré-escolar	Da parte da tarde, na mesa de trabalho, todos quiseram participar na realização do registo da atividade do Bolo de Cenoura. Umas crianças recortaram as fotos e colaram, outras escolheram as cores com que se escrevia, e outras desenharam os ingredientes. O L.P. orgulhoso mostrava as fotos da mãe a todos e repetia que ela cozinhava bem e que em casa faziam muitos bolos juntos. Depois do registo feito, fomos todos colocar no placard que se encontra no corredor. - Ficou bem! (M.C.) As crianças relembrou que agora faltavam os outros registos das idas das famílias lá à escola. Fomos então ao computador escolher as fotos para se imprimir.	Participação da criança na organização do ambiente educativo

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		-Esta não, estou de boca aberta. (M.C.)	
17	27.05.2024 Sala pré-escolar	Na reunião da manhã a educadora S. perguntou, como é rotina, criança a criança se queriam partilhar alguma coisa do fim-de-semana. Pelas respostas da maioria percebeu-se que comunicavam porque era a vez deles, e que se sentiam de alguma forma pressionados para dizerem alguma coisa, apesar de lhes ser sempre perguntado se queriam comunicar. - Acordei, vesti-me, vi televisão e depois almocei. Depois lavei os dentes...(M.R.) - Acordei, fui à casa de banho, abri a porta....(D.N.) - Brinquei, fui almoçar, depois...(D. B.) Esta situação já se tinha verificado em dias anteriores o que levou a uma reflexão sobre o assunto. Já se havia explicado às crianças que este momento era para partilhar novidades, coisas diferentes e não apenas rotinas do dia-a-dia. Surgiu então a ideia de se construir um mapa de partilhas “ Quero partilhar” – contar/mostrar/escrever e implementar uma nova rotina: quando chegam à sala de manhã, colocam à frente do nome deles uma bolinha de plasticina se tiverem alguma coisa importante para partilhar com o grupo.	Partilha de novidades
18	29.05.2024 Sala pré-escolar	Ao chegar à sala o M.R. vem-me esperar à porta com grande agitação. O motivo eram as plantas que já tinham nascido. -Olha, anda ver. Já nasceram. Muitas! (M.R.) - As maiores são os girassóis (B.M.) -Que lindas. Bom trabalho. Mais uns dias e estão prontas para serem plantadas no nosso jardim (caixa de esferovite, devidamente decorada por eles)	Interesses das crianças
19	29.05.2024 Sala pré-escolar	Continuaram-se a construir registos das atividades realizadas pelas famílias na escola. Com a participação de todos e sob o olhar atento da ed.S. que ia, ora assentindo com a cabeça, ora relembrando alguns pormenores, descreveram as atividades, o que sentiram nesses dias e o que tinha acontecido na sala. Como não estive presente nas atividades que a família da L.O., B.A. e M.C. realizaram aquando a sua visita à escola, a memória e voz das crianças foram determinantes para poder realizar os registos.	A voz das crianças

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

20	31.05.2024 Refeitório e Sala pré-escolar	A hora de almoço é um momento de partilha. As crianças conversam umas com as outras sobre tudo e também com os adultos que as acompanham, enquanto fazem a refeição. É um momento muito agradável e que decorre com serenidade. Durante o almoço a C.C. diz à M.L. e à V.M. que o pai fazia anos hoje. A ed. S. ouviu a conversa e perguntou se ela queria fazer uma prenda para levar ao pai. A C.C. respondeu que sim e que sabia o que queria fazer: um desenho, pois o pai gosta muito dos desenhos dela. Combinou-se assim que da parte da tarde a C.C. ia fazer um desenho para o pai. A C.C. escolheu fazer uma pintura no cavalete. Autonomamente preparou os materiais: tintas, pincéis, folha branca A3 e um banco. - Os artistas também pintam sentados. (C.C. com um sorriso)	Relação escola-família
21	3.06.2024 Sala pré-escolar	- Observaram atentamente, a olho nu e com uma lupa que foram buscar à gaveta do armário, todas as plantas. Como cientistas, levaram a tarefa muito a sério e por fim a B.M e o L.D. disseram assertivamente que estavam prontas para irem para a caixa. Com a ajuda da auxiliar C. e minha, as crianças transplantaram as plantas que haviam nascido nas sementeiras e colocaram as respectivas etiquetas que tinham escrito com o nome das flores. Colocaram o “jardim” ao sol e regaram bem para não morrerem	Participação da criança
22	5.06.2024 Sala pré-escolar	Acabaram os registos das atividades das famílias e com a ajuda dos adultos, todos os registos foram expostos no corredor. Orgulhosamente todos foram ver e demonstraram o seu agrado. Observaram atentamente o Placard, teceram comentários positivos e conversaram entre eles sobre as atividades realizadas.	A voz das crianças
23	7.06.2024 Sala pré-escolar	Da parte da manhã procedeu-se à leitura do livro “A que sabe a lua”. Na exploração da obra literária e da ferramenta de medição que a acompanha, surgiu a ideia de se medirem para saber se todos juntos, às cavalitas uns dos outros tal como no livro, chegariam à Lua. E se juntassem o pai ou o irmão que é muito grande? As crianças foram todas medidas e dito-lhes a sua altura. - O meu pai é muito grande, acho que é o maior da sala. (M.R.) - O meu pai também é! (D.N.)	Interesses das crianças

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		E se juntássemos os pais? Será que chegávamos à Lua? Querem perguntar aos pais a altura deles? (Estagiária) - Sim! (Todos) - Não se esquecem de perguntar? (Estagiária) -Escreve num papel. (L.P.) Foi então escrito num papel colorido duas perguntas: A que sabe a Lua? e Qual é a tua altura? Algumas crianças quiseram ditar as perguntas para se escrever no papel. - Que sabor tem a Lua, para ti? - Quanto medes? São alguns exemplos das perguntas que ditaram. Reforçou-se a ideia de que podiam perguntar a quem quisessem: mãe, pai, irmãos, avós ou tios.	
24	12.06.2024 Sala pré-escolar	A B.M. trouxe o livro “A que sabe a Lua” para mostrar aos amigos que também tem a história lá em casa. Com o livro aberto em cima da mesa, começa a desenhar as personagens do livro e as outras crianças imitam-na. Todos desenharam alguma coisa relacionada com o livro. A maioria desenhou os animais da história, outros a Lua. Lançou-se o desafio: querem escrever histórias sobre estes animais? - Nós não sabemos escrever. (L.P.) - Eu e a ed.S. escrevemos por vocês. (Estagiária) -Annnhhh? (L.P.) - Vocês ditam e nós escrevemos o que vocês dizem. (Ed.S.) - Ahhh está bem! D.N.	Interesses das crianças
25	13.06.2024 Sala pré-escolar	A L.P. trouxe o papel com as respostas. Na altura estava escrito 176cm. - De quem é esta altura? (Estagiária) - É do mano! (L.P.) A L.P. raramente traz atividades, partilhas de casa. Em conversa com a ed. S. percebemos que ela fala muito no irmão e que ela o vê como cuidador, possivelmente porque é ele que tem esse papel na família.	Família

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

26	14.06.2024 Sala pré-escolar	O O.A. chega de manhã muito agitado e a chorar. Quando me vê, estica os braços a pedir colo. A C.C. aproxima-se de nós e pergunta ao O.A. se quer um abraço. O O.A. abre os braços em forma de <i>Sim</i> e a C.C. faz-lhe festas na cabeça. -Ele gosta de mimos. Quando damos e ele bate-nos é porque não quer. (C.C.)	Respeito e carinho entre pares

Planificação da atividade 1 em contexto EPE

Apêndice K – Planificação da atividade 1 em contexto EPE

Pré-Escolar		
Atividade: Saída à rua - Flores		
Área de Conteúdo Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo.	Domínio	Subdomínio - Consciência de si como aprendente; -Convivência democrática e cidadania; -Abordagem à Ciência – Conhecimento do mundo físico e natural.
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - No âmbito de um projeto que está a ser realizado pelo grupo, “Flores”, algumas crianças demonstraram interesse em ir apanhar flores. Como nas imediações da escola existem terrenos com flores do campo, foi planificada uma saída à rua para explorar a área circundante da escola.		
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Fomentar regras e atitudes de proteção ambiental; - Estimular a curiosidade e ímpeto exploratório; -Ampliar o conhecimento sobre flores. - Estabelecer contacto com a comunidade.	Aprendizagens a promover - Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	Objetivos pedagógicos/específicos: - Desenvolver sentido de proteção da natureza e dos espaços; - Explorar a paisagem local; - Ampliar o conhecimento sobre vários tipos de flores; - Fruir os espaços ao ar livre.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Estratégias de implementação da proposta: - Breve conversa sobre a atividade (sublinhar regras para andar na rua em segurança e respeito pela natureza); - Colocar a votação quem leva o cesto de verga.	Recursos (materiais): - Cesto de verga; - Roupa e acessórios de acordo com a situação climatérica.	Duração: - 1 hora	Organização (espaço, grupo, etc.) -Grande grupo (20 crianças) - Espaço ar livre (redor da escola)
Avaliação/ Reflexão sobre a atividade: - A atividade correu muito bem. O Grupo esteve sempre muito motivado na exploração do ambiente e da natureza, recolhendo muitas flores do campo. A interação com a comunidade e com elementos da família com que nos fomos cruzando foi gratificante, tanto do ponto de vista relacional como também na ajuda que nos deram com a partilha de saberes de outras flores que se encontravam nos jardins do bairro. Com a recolha das flores, possibilitou-se às crianças uma observação mais atenta, das características de cada flor recolhida: cheiro, textura, partes da flor, diferenças e semelhanças entre elas. Aspetos a melhorar (após a realização da atividade) - Poderá levar-se mais do que um cesto para a recolha das flores. - Sair mais cedo da escola, para se ter mais tempo para poderem observar e fruir da natureza sem tempo contado para chegar a horas ao almoço.		Possível seguimento da atividade: - Pesquisar o nome das flores recolhidas; - Registrar quantidades, cores em tabela; - Técnica de secagem das flores para atividades de Expressão Artística (pasta de papel com pétalas de flores, pinturas, arranjos de flores para levar para as famílias).	

Planificação da atividade 2 em contexto EPE

Apêndice L – Planificação da atividade 3 em contexto EPE

Pré-Escolar		
Atividade: Sementeira de Jardim		
Área de Conteúdo Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação. Conhecimento do Mundo.	Domínio - Educação Artística	Subdomínio - Consciência de si como aprendiz; -Convivência democrática e cidadania; - Artes Visuais; -Abordagem à Ciência;
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - No decorrer da atividade da “Saída à Rua” para recolher flores, a M.L. perguntou quem tinha plantado aquelas flores todas no campo e o L.D. respondeu-lhe que nasciam sozinhas, que só as flores de jardim precisavam ser plantadas. Perante esta conversa, perguntou-se às crianças se queriam plantar um jardim. E sementes? O L.D. disponibilizou-se logo para pedir à mãe algumas sementes para plantarmos e o P.M., a L.O., e o M.C., logo de seguida disseram que iam pedir lá em casa aos pais e às avós.		
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Estimular a participação das crianças na relação escola-família; - Fomentar o sentido de pertença e colaboração; - Desenvolver sentido estético;	Aprendizagens a promover - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e cooperar com outros nesse processo;	Objetivos pedagógicos/específicos: - Reconhecer a sua participação no processo de aprendizagem e desenvolvimento; - Ampliar o conhecimento do ciclo de vida das plantas; - Promover a curiosidade sobre a natureza.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Ampliar conhecimento do ciclo de vida das plantas.	- Partilhar as suas ideias sobre como se processam algumas transformações naturais; - Reconhecer as etapas do crescimento das plantas;		
Estratégias de implementação da proposta: - Conversa em grande grupo para perceber quem quer participar na atividade e expor as etapas da atividade; - Decorar as caixas de esferovite; - Leitura do livro “Ainda nada” de Christian Voltz ; - Criar etiquetas para as sementes; - Votação para escolher o local onde colocar a sementeira.	Recursos (materiais): - Caixas de esferovite de grandes dimensões; - Terra; - Caixas de ovos vazias; - Adubo natural (borras de café e casca de ovo moída) - Sementes e bolbos variados; - Tintas para decorar a caixa.	Duração: - 1 hora e 30 minutos	Organização (espaço, grupo, etc.) -Grande grupo (20 crianças) - Sala de atividades; -
Avaliação/ Reflexão sobre a atividade: A atividade correu como o esperado e as crianças realizaram aprendizagens significativas acerca das plantas/flores. Trabalharam em pequenos grupos, o que foi importante para fomentar a relação entre eles. Essa estratégia foi, sem dúvida um sucesso pois as crianças desenvolveram sentimento de pertença, trabalho em equipa		Possível seguimento da atividade: - Transplantar as flores para criar um jardim nos espaços verdes da escola; - Fazer convites a convidar as famílias para visitarem o jardim; - Medir a altura das flores; - Tratamento de dados com a altura, quantidade, cores e nomes das flores;	

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

para um objetivo comum e colaboração nos cuidados com as suas plantas. O livro também se apresentou como uma boa opção, pois forneceu uma dimensão temporal para o crescimento das flores. Aspetos a melhorar (após a realização da atividade) - Providenciar maior diversidade de sementes.	
--	--

Planificação da atividade 3 em contexto EPE

Apêndice M – Planificação da atividade 2 em contexto EPE

Pré-Escolar		
Atividade: Registo “Pais na escola”		
Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio
Formação Pessoal e Social;	- Educação Artística	- Consciência de si como aprendente;
	- Linguagem oral e Abordagem à	-Convivência democrática e cidadania;
Expressão e Comunicação;	Escrita	- Artes visuais
	- Matemática	- Abordagem à escrita.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		- Medições	
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - Constatou-se que na sala não existia nenhum espaço para promover as partilhas/novidades/atividades com as famílias. Em conversa com o Grupo, decidiu-se organizar alguns registos de atividades realizadas com as famílias para expor na sala, sublinhando assim a importância de estreitar relações, e das crianças poderem participar ativamente nesta construção de relação. Servirá de registo documental, mas também para promover a participação de mais crianças nesta relação da escola-família.			
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Desenvolver capacidades criativas - Construir registo documental; -Partilhar saberes, conhecimentos; -Estimular a participação da criança na relação escola-família; - Desenvolver Projeto Pessoal Leitor/escritor.	Aprendizagens a promover - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Facilitar a emergência da escrita; - Promover sentido de pertença.	Objetivos pedagógicos/específicos: - Desenvolver a criatividade e imaginação; - Fomentar o sentido de partilha; - Usar situações do quotidiano para proporcionar um contacto funcional com o escrito - Promover o sentido de pertença. - Estimular a participação da criança na relação escola-família;	
Estratégias de implementação da proposta: - Observar a sala e lançar desafio: onde podemos colocar os registos da família? - Colocar a votação o local para expor os registos; - Escolher fotografias;	Recursos (materiais): -Cartão revestido, papel de cenário; - Cola; - Marcadores; - Fotografias; -Tesoura; -Tintas	Duração: - 30 minutos para cada registo.	Organização (espaço, grupo, etc.) -Grande Grupo (20 crianças) -Sala de atividades

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Escrever as vozes das crianças acerca de cada atividade; - Desenhar, colar e escrever no papel de cenário, tudo referente à atividade em causa. - Expor e comunicar o registo de cada atividade.			
Avaliação/ Reflexão sobre a atividade: Aspetos a melhorar (após a realização da atividade)		Possível seguimento da atividade: - Realizar exposição com todos os registos para toda a comunidade educativa. - Realizar vídeo para enviar às famílias a agradecer o envolvimento.	

Planificação da atividade 4 em contexto EPE

Apêndice N – Planificação da atividade 4 em contexto EPE

Pré-Escolar		
Atividade: Lua (inserido no Projeto Planetas)		
Área de Conteúdo Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação;	Domínio -Educação Artística; - Linguagem oral e abordagem à escrita.	Subdomínio - Construção da identidade e da autoestima; - Independência e autonomia; - Artes Visuais; - Comunicação oral; - Abordagem à escrita;
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - O grupo está a trabalhar os planetas e escolheram, para a hora da leitura, o livro “A que sabe a Lua” que foi contado com recurso a figuras. A partir deste momento, surgiu a ideia de inventar a história de cada animal que aparece na narrativa. - Como o JI não pode requisitar livros da Biblioteca, as crianças poderão levar estes livros para casa e assim partilhá-los com as suas famílias se assim o desejarem.		
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Desenvolver capacidades criativas; - Estimular a imaginação; - Facilitar a emergência da escrita; - Criar clima de comunicação;	Aprendizagens a promover - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Fomentar a comunicação oral;	Objetivos pedagógicos/específicos: - Desenvolver a criatividade e imaginação; - Desenvolver o sentido de partilha; - Ampliar o conhecimento sobre as partes de um livro; - Comunicar oralmente ideias e sentimentos.



A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

- Incentivar a participação da criança na relação escola-família.			
Estratégias de implementação da proposta: -Apresentação do livro “A que sabe a Lua” - Construir livros com história dos animais; - Ilustrar os livros; -Levar para casa para mostrar às famílias e pedir feedback sobre o livro. - Medir as crianças; - Pedir a altura do pai/mãe; - Construir gráfico com as alturas criança/familiar “Onde chegamos todos juntos?”	Recursos (materiais): -Cartolinas; - Cola; - Marcadores e lápis; - Agrafador; -Tesoura; -Tintas e pincéis; - Fita métrica; -Papel de cenário;	Duração: - 1 hora por livro. -	Organização (espaço, grupo, etc.) -Grupos de 5 crianças -Sala de atividades, área da biblioteca. - Área de trabalho.
Avaliação/ Reflexão sobre a atividade: Aspetos a melhorar (após a realização da atividade)		Possível seguimento da atividade: - Projeto dos animais;	

Consentimento informado

Apêndice O – Declaração do consentimento informado (1.ºCEB)



ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Exmos(a) Encarregados de Educação,

O meu nome é Dinora Maria Laranjeira da Silva Guerra e sou aluna estagiária do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

A minha integração como estagiária neste Estabelecimento de Educação visa proporcionar a realização de um estágio de observação participada e intervenção com funções de apoio e supervisão de crianças, conducentes à valorização da formação humana, à promoção do desenvolvimento pessoal e social, e à aquisição e desenvolvimento de competências, seja a título individual, seja do ponto de vista grupal, de forma a promover um enriquecimento e crescimento profissional e adequado.

Desta forma, solicito a vossa colaboração neste estágio de observação/intervenção que estou a realizar, com a orientação da docente Débora Pinto do Mestrado acima referido.

Venho, assim, solicitar autorização para a captação de registos dos momentos diários (fotografias, vídeos, entrevistas, desenhos...), assegurando sempre a confidencialidade em todo o processo. Todos os registos serão tratados de forma anónima, garantindo a confidencialidade dos dados.

Desde já, agradeço a atenção dada ao assunto.

Caso autorize, basta assinalar em baixo.

Deste modo, ciente do estabelecido acima:

☐ AUTORIZO

☐ NÃO AUTORIZO

Nome da Criança _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Obrigado pela sua colaboração!

Ano Letivo 2024/2025

Inquérito por questionário às famílias (1.ºCEB)

Apêndice P – Inquérito por questionário às famílias (1.ºCEB)

A relação escola-família

Caro Participante,

Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo - ISCE

Agradecemos desde já a sua disponibilidade para contribuir neste estudo sobre a relação Escola-Família em contexto 1.ºCEB. Tem como objetivo entender melhor a sua perspectiva sobre a relação entre a escola e a família, bem como identificar possíveis barreiras para a participação ou participação deficitária.

As suas respostas são fundamentais para o avanço do conhecimento nesta área. Por favor, responda às seguintes perguntas com sinceridade e precisão.

2. Grau de parentesco com a criança? * 

Introduza a sua resposta

3. Na sua opinião, qual a importância da participação das famílias na vida escolar das crianças?

* 

Numa escala em que 1 é nada e 5 é muito.



4. Quais são, na sua opinião, os principais benefícios da participação das famílias na vida escolar das crianças? * 

- ☐ Melhoria no desenvolvimento da criança
- ☐ Maior apoio emocional e motivacional para a criança
- ☐ Fortalecimento da relação entre família e escola
- ☐ Oportunidade de estar mais envolvido na educação da criança
- ☐ Sucesso escolar
- ☐ Não sei/Não tenho opinião

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

5. Com que frequência participa nas atividades escolares (reuniões, festas, eventos, atividades, partilhas, etc) da escola?

* ☐

☐ Regularmente

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

6. Quais são as principais barreiras que impedem ou dificultam a sua participação nas atividades escolares da criança? (Marque todas as opções aplicáveis)

* ☐

☐ Falta de tempo devido a compromissos profissionais

☐ Falta de informação sobre as atividades escolares

☐ Dificuldades financeiras para participar

☐ Barreiras de transporte

☐ Falta de interesse ou motivação

☐ Falta de comunicação eficaz entre a escola e a família

☐ Outro

7. Sente que a escola oferece oportunidades suficientes para as famílias se envolverem e participarem ativamente na vida escolar das crianças?

* ☐

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/não tenho opinião

8. -A criança partilha episódios/ momentos/atividades ocorridos na escola?

* ☐

☐ Nunca

KKK

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

9. Essa partilha surge quando..?



- ☐ A criança é questionada
- ☐ Espontaneamente
- ☐ Em contextos próprios de quotidiano
- ☐ Outro

10. O seu educando já sugeriu ou pediu para a família participar em atividades, partilhas na, e para a escola?



- ☐ Muitas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nenhuma vez

11. - Considera e escuta as opiniões e sugestões do seu educando relativamente à escola e ao seu envolvimento ?



- ☐ Sim e considero as suas opiniões e sugestões
- ☐ Sim, mas nem sempre considero as suas opiniões e sugestões
- ☐ Não

12. Sente-se à vontade de sugerir, intervir nas dinâmicas, conteúdos do currículo? * 

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Sobre o Projeto "Almanaque das Famílias" * 

Considera que este tipo de projetos o aproximou da escola?

- ☐ Sim

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

14. Como? 

Introduza a sua resposta

15. Sente que as atividades do Projeto promoveram a participação da família? * 

☐ Sim

☐ Não

16. Porquê? 

Introduza a sua resposta

17. Gostou e considera importante este tipo de iniciativas? * 

☐ Gostei e considero importante

☐ Gostei, mas não considero importante

☐ Não gostei, mas considero importante

☐ Não gostei e não considero importante

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

18. Gostaria de partilhar alguma sugestão em relação ao tema? 

Introduza a sua resposta

Submeter

Guião de Entrevista à professora cooperante em contexto 1.ºCEB

Apêndice Q – Guião de Entrevista à professora cooperante em contexto 1.ºCEB

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
(A) Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	No âmbito do estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo, procura-se implementar um projeto. Neste sentido, deseja-se recolher dados no terreno, tendo concebido para isso esta entrevista que tem como objetivo geral: – Conhecer a metodologia aplicada pela professora e as estratégias utilizadas para promover a participação da criança na construção da relação escola-família. 1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e o âmbito do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
(B) Percurso académico e profissional do entrevistado	- Caracterizar a experiência académica do entrevistado - Conhecer o percurso profissional do docente.	- Qual o seu percurso académico? - Em que ano começou a lecionar? - Em que escolas já trabalhou? - Em que estabelecimento de ensino trabalha atualmente? - Segue ou é influenciada por algum modelo pedagógico? Qual? - Realizou alguma formação sobre as relações escola-família ou a participação da criança? Qual?	- Que curso, onde e em que ano tirou o curso? - Tem alguma pós-graduação ou mestrado e em que área? - Públicas ou privadas? - O que a levou a escolher esta pedagogia para as suas práticas pedagógicas?
(C) Experiência e prática profissional	Conhecer a forma como a professora organiza o ambiente educativo; Conhecer as preocupações da professora relativas ao grupo bem como o envolvimento e participação deste.	- De uma forma geral, como caracteriza o Grupo? - Que pontos levou em conta para a organização do ambiente educativo? - O ambiente educativo, na sua opinião, está organizado para uma participação ativa da criança? - Que estratégias promove para a participação da criança na construção das suas aprendizagens e relações interpessoais? - Qual a importância que atribui à voz das crianças nos processos educativos?	- Que necessidades e desafios identifica? - Quais, de forma geral, as motivações e interesses do Grupo? - Exemplos da organização do ambiente que promovam a participação da criança.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
(D) A relação escola-família	Conhecer a relação da escola com as famílias	- Que impacto, na sua opinião, tem a relação da escola com a família no processo de desenvolvimento da criança? - Como é estabelecida a comunicação entre o estabelecimento de ensino e as famílias? - Há alguma política específica para promover uma comunicação eficaz entre o estabelecimento de ensino e as famílias? - Que estratégias são adotadas para encorajar as famílias a participar ativamente nas atividades da sala/escola? - Como define a relação existente entre a escola/professor e as famílias deste grupo de crianças?	-Que canais são utilizados? Reuniões, comunicados, impressos, plataformas? - Como vê a participação das famílias na vida escolar das crianças? - Na sua opinião, que obstáculos condicionam a participação das famílias na escola? - Gostaria de implementar alguma estratégia para a promoção da relação escola-família? Qual?
(E) Participação da criança	Perceber a importância dada à “voz” da criança	- Na sua prática profissional, escuta as crianças e considera as suas opiniões e interesses? - Considera que o ambiente educativo promove a participação da criança?	- Pode dar alguns exemplos? - Em que medida?

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
		- A relação escola-família é pensada em função da criança e dos seus interesses? - Como é que a criança participa nessa construção da relação escola-família? - Observa mudanças no comportamento ou no envolvimento das crianças quando as suas ideias são valorizadas?	- A criança é escutada? - Utiliza estratégias? Quais?
(F) Projeto Almanaque das famílias	Compreender a perceção da professora sobre o projeto implementado, como estratégia promotora de participação da criança e envolvimento das famílias.	-Na sua opinião, este tipo de atividades é promotor dos direitos da criança? - Neste projeto, considera que foi respeitada e promovida a participação da criança? - Sente que esta estratégia teve efeitos positivos na relação escola-família e na relação escola-criança?	- Em que medida? - Pondera dar continuidade ao projeto no próximo ano letivo?
Considerações Finais	Liberdade para expor algum assunto pertinente Agradecimentos	- Algum outro aspeto relevante que gostaria de destacar sobre o assunto? - Agradeço a disponibilidade e colaboração nesta entrevista.	-Oferecimento para esclarecimento de dúvidas ou informações adicionais, se necessário. - Despedida cordial

Quadro de análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante

Apêndice R – Quadro de análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Caracterização da entrevistada	Área de Estudo	Licenciatura	- Sou licenciada em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ESE de Viseu.
	Percurso Profissional	Data de Início	- Terminei a licenciatura em 2003.
		Locais de trabalho	- Neste ano completo o meu 13º ano de serviço. - Trabalhei em 15 agrupamentos diferentes, prestando serviço de norte a sul do país. - Nem sempre estive como Titular de Turma, mas também prestei Apoio Educativo.
		Situação atual	- Ensino público - Neste momento encontro-me a trabalhar há 5 anos no agrupamento de escolas de Vialonga como professora de QA.
	Pedagogia	Influências	- De um modo geral, o método mais utilizado baseia-se na exposição de matéria e no uso dos manuais como principal fonte de aprendizagem e consolidação de matérias. - Com a oferta dos projetos apresentada pelo agrupamento tenho experienciado formas diferentes de ensino que incentivam e contribuem para uma aprendizagem mais estimulante das crianças. - Com estes projetos as crianças trabalham mais em grupo e participam mais na sua aprendizagem. - Exemplos como os Grupos interativos; Tertúlias dialógicas; projetos de culinária e de Robótica.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Prática Profissional	Ambiente educativo	Organização	- Já experimentei diferentes organizações na sala de aula. - Colocar os alunos em grupos (onde os que têm mais dificuldade têm oportunidade de ajudar aqueles com menos dificuldade). - Optei por separar a turma em dois grupos: os que acompanham o 3º ano e os que estão num nível inferior.
	Caracterização do Grupo	Heterogeneidade	- A turma é um grupo bastante heterogéneo. - Ao longo de 3 anos passou por diferentes alterações com a constante entrada e saída de crianças.
		Aprendizagens	- Na turma $\frac{3}{4}$ dos alunos acompanha o programa do 3º ano com bom aproveitamento. - Crianças trabalham a um ritmo próprio e, neste momento estão apenas a iniciar o programa do 2º ano de escolaridade.
		Desafios	- Alguns problemas de comportamento/indisciplina. -Existem duas crianças diagnosticadas com défice de atenção/hiperatividade. -Três alunos estão a beneficiar de acompanhamento psicológico. -$\frac{1}{4}$ da turma é composto por crianças que se encontram abrangidas pelo Dec.-Lei 54/2018, de 6 de julho, a beneficiar de medidas seletivas.
		Participação	- Apesar de existirem diferentes níveis na sala de aula, todas as crianças têm uma participação ativa. - Participam na construção das suas aprendizagens. - Desenvolvemos trabalhos de grupo ou algum projeto da escola...
		Voz	- Todas as crianças estarem à vontade para expressar as suas ideias e as suas opiniões. - Realizamos algum debate - Considero de extrema importância dar voz às crianças e espaço para elas poderem expressar-se de forma livre.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

			- Só assim é que elas conseguem desenvolver diferentes capacidades e o sentimento de que são valorizadas e respeitadas.
Relação escola-família	Papel da Família	Impacto	- É de extrema importância para um desenvolvimento da criança. - A nível académico quer da construção da sua personalidade
		Participação	- A turma tem um grupo de pais que funciona muito bem, que está sempre muito atento a todo o percurso escolar dos seus educandos. - Ainda existem pais e/ou famílias que demonstram pouco interesse nesta matéria.
		Comunicação	- É feito de diferentes formas. - Reuniões - Comunicações via e-mail ou impressas - Padlet/Portefólio da turma, através do qual os pais e/ou EE acompanham todas as atividades/projetos desenvolvidas pela turma; - Plataforma TEAMS onde existe um grupo da turma através do qual podem ser partilhados trabalhos dos alunos.
	Escola	Estratégias	- Ao longo do ano os pais/EE são várias vezes convidados a participar em atividades da escola. - A semana da leitura, em que os pais vêm à sala ler histórias: - A feira do livro, os pais são convidados a visitar com os seus educandos; - Projeto Cozinheiros de Palmo e Meio, na qual os pais participaram de forma ativa na confeção de receitas saudáveis. - Na Festa Final de Ano, os pais são convidados a participar ativamente no desenvolvimento das atividades desenvolvidas.
A participação da criança	Ambiente educativo	Relevância	- Faço tudo o que está ao meu alcance para estar atenta às suas necessidades e interesses. - É importante dar-lhes a oportunidade de expressarem as suas necessidades, ideias e opiniões

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

			- Terem com quem as partilhar, pois eles precisam de sentir que têm o seu lugar no mundo. - Quando uma criança se sente ouvida e valorizada, a sua postura é diferente. - Ela sente-se mais feliz e mais integrada.
		Balanço	- Deveria repensar-se mais em estratégias para motivar mais a participação dos pais na vida escolar dos seus educandos.
	Relação	Processo	- A criança é um elo muito importante nesta relação. - Ao expressar suas opiniões e experiências em casa e na escola, - Ajuda a escola a entender melhor suas necessidades e a família a entender a dinâmica escola.
Projeto Almanaque da Família	Estratégia	Promotora	- Promove os direitos da criança. - Oferece a oportunidade de estar em harmonia com a sua família. - Aprender coisa novas. - Confere-lhe o direito de se expressar e de ser ouvida. - Partilhar e receber. - Participação dos pais e da criança.
		Respeito	- As crianças foram respeitadas - Foi-lhe dada a oportunidade de participar. - Expressar as suas opiniões
		Balanço	- Bastante interessante no que respeita à participação dos pais e da criança. - Ficou marcada pela manifestação de algum desinteresse de um número reduzido de pais.

Guião para entrevista às crianças 1.ºCEB (*Focus Group*)

Apêndice S – Guião para entrevista às crianças 1.ºCEB

	Objetivo específico: Compreender a importância do envolvimento das famílias para as crianças.
Bloco 1 – Opiniões/ideias das crianças	1. - Conversam sobre o que fazem e aprendem aqui na escola com a vossa família? 2. - Quem vos ajuda a estudar lá em casa? E a fazer os TPC? 3. - O que costumam fazer com a vossa família nos tempos livres? O que mais gostam de fazer com a família? 4. - Gostam quando a vossa família participa das atividades da escola (festas, apresentações e reuniões, atividades)? 5. - Quando a vossa família vem cá à escola participar em atividades, como se sentem? Felizes? Orgulhosos? Nervosos? Animados? 6. - Gostavam que as famílias viessem cá mais vezes? Fazer o quê? 7. - Açam que é importante que a família participe das atividades da escola? Por quê? 8. -Se pudessem escolher uma coisa para fazer na escola com a família, o que seria? 9. - Já convidaram a vossa família a vir cá à sala?
Bloco 2 – Sobre o Projeto Almanaque da Família	1. -Como é que acham que correu?

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	2. - O que gostaram mais? 3. - Acham que as vossas famílias gostaram de participar? 4. - Foi importante para vocês? 5. -Porque acham que é importante dizerem o que querem e gostam de fazer? 6. -Acham que se devia continuar o projeto no próximo ano?
--	---

Quadro de transcrição da entrevista às crianças 1.ºCEB (*Focus Group*)

Apêndice T – Quadro de transcrição da entrevista às crianças 1.º CEB

A – Opiniões/ideias das crianças	A1 – Conversam sobre o que fazem e aprendem aqui na escola com a vossa família?
	- <i>Sim!</i>
	- <i>Não.</i>
	- <i>Mais ou menos. Sim. E a minha mãe me pergunta sempre como portei na escola.</i>
	- <i>Sim. - O que é que aprendi. Almoço.</i>
	- <i>Mais ou menos. Às vezes.</i>
	- <i>Sim. A minha mãe me pergunta o que é que almoço, o que é que eu aprendi.</i>
	- <i>Ah, e também me perguntam sempre se eu tenho TPC.</i>
	A2 – Quem vos ajuda a estudar lá em casa? E a fazer os TPC?
	- <i>O TPC sou eu, a estudar é o pai.</i>
	- <i>A mim não é a minha mãe, é o pai. Só o pai.</i>
	- <i>Ninguém! A tia já não está comigo, nem a minha prima, nem a minha mãe, nem o meu irmão, não tem ninguém da minha família comigo, só tem a avó, pai, a Diana, eu.</i>
	- <i>A mim ninguém.</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	- Não, não preciso. Eu só peço ajuda quando não eu entendo a questão é preciso. - É a mãe e a mama. - A mãe. -Na explicadora.
	A3 – O que costumam fazer com a vossa família nos tempos livres? O que mais gostam de fazer com a vossa família?
	- Andar de bicicleta com o meu pai. - O meu pai não anda de bicicleta. É futebol mesmo. -O que a mãe costuma mais fazer comigo é ficarmos em casa descansando no sofá. -É igualzinho a ele. A mãe fica a ver televisão, eu fico a jogar no telefone. - Eu jogo. Com a mãe. -Eu só fico em casa. --Não sei. Brincar? -Com o pai. Com o pai. A gente joga o jogo em quadrilha. - Sim. Eu gosto de brincar com o meu pai, por causa que é a única pessoa que me percebe, que gosta de Anime compras. -Eu também já sei em que a minha tia... Nós vamos ao parque de diversão. Ir com o pai jogar futebol aos fins de semana, tipo... Sim, aos fins de semana, tipo 7, 8 da tarde. - Ir à piscina... Ver filmes... ! Brincar... Essas coisas. E comer juntos e ir ao pingo doce... E dormir...com a minha mãe.
	A4 – Gostam quando a vossa família participa das atividades da escola (festas, apresentações e reuniões, atividades)?
	-Sim. Quando eles vêm à semana de leitura. - Adoro. -Sim. -A minha nunca vai. Porque está a trabalhar. A tua não vem porque está a trabalhar. Então

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	<i>entende-se, certo? Porque ela não pode vir porque está a trabalhar</i> <i>-Eu não gosto e...</i> <i>- Não. Tenho vergonha</i> <i>-Sim. E eu também não gosto... E também a minha mãe não pode vir por causa que eu tenho o irmão mais novo.</i> <i>-Eu gostava, mas naquele dia que era a quinta-feira, o meu pai não veio.</i> <i>- Gosto, gosto. Sim, sempre.</i>
	A5 – Quando a vossa família vem cá à escola participar em atividades, como se sentem? Felizes? Orgulhosos? Nervosos? Animados?
	<i>- Felizes.</i> <i>-Eu me sinto melhor do que eu já estava antes.</i> <i>- Não sei.</i> <i>-A minha mãe nunca vem.</i> <i>-Também me sinto às vezes triste. Quando o pai não vem.</i> <i>-Gosto. Mas no final, eu não quero que ela vá embora</i> <i>Eu só gosto se ela me levar para casa.</i>
	A6 – Gostavam que as famílias viessem cá mais vezes? Fazer o quê?
	<i>-Sim. Fazer jogos e fazer leitura.</i> <i>-Sim.</i> <i>-Não, porque já vêm muitas.</i> <i>-Eu sim.</i> <i>- Eu também.</i> <i>-Eu queria que viessem. Eu queria que viessem sempre a minha mãe e a minha irmã. Fazer brincadeiras.</i> <i>- Brincadeiras? Sim. Com a Mila e com a Turma inteira.</i>
	A7 – Açam que é importante que a família participe das atividades da escola? Por quê?

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	- Sim. <i>Porque...Porque assim podemos aprender coisas novas.</i> -A gente aprendeu a cozinhar. - Sim. Com os pais. - Sim. A minha mãe só me dizia o que é que eu tinha de escrever e eu só escrevia.
	A8- Se pudessem escolher uma coisa para fazer na escola com a família, o que seria? -Jogar à apanhada. -Com o meu pai eu gosto de jogar futebol. -Ir às visitas de estudo. Que a mãe fosse na visita de estudo - Soltar a corda. -Só uma brincadeira. - Fazer comidas. - Brincar. Brincar
	A9 - Já convidaram a vossa família a vir cá à sala? - Eu já. - Já tentei mas o pai não veio. - Eu convidei a minha mãe e a minha irmã, mas a minha mãe não podia porque estava a trabalhar e a minha irmã veio porque ela já estava de férias. -Eu já, na leitura. Na semana da leitura. -A mãe diz., mas ela diz que não. Porque está a trabalhar. A minha mãe acordava às 4 da manhã para ir trabalhar.
Sobre o Projeto “Almanaque da Família”:	B01 - Como é que acham que correu? -Sinceramente. Adorei. -Vou falar a minha opinião foi bom. - Bem, acho que bem. - Bem, está a ir bem. B02- O que gostaram mais? -Gostei mais do R., a do jogo das caricatas.

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	- <i>Também foi a comida muito melhor.</i>
	- <i>Provérbios.</i>
	- <i>Não. As brincadeiras.</i>
	- <i>Eu gostei mais das receitas. Das receitas, do brigadeiro.</i>
	B03- Achem que as vossas famílias gostaram de participar?
	- <i>Eu queria que a mãe participasse.</i>
	- <i>Mais ou menos. Porque a minha mãe tem medo de não saber.</i>
	- <i>Eu não sei.</i>
	- <i>A mãe não gostou de partilhar a informação.</i>
	- <i>Não, a minha mãe, porquê estão a perguntar essas coisas? Pergunta a outra pessoa, não é só a mim.</i>
	- <i>Sim, acho que sim.</i>
	B04 - Foi importante para vocês?
	- <i>Foi.</i>
	- <i>Melhorarmos o comportamento</i>
	- <i>Aprendemos a ... Fazer comida.</i>
	- <i>Fazer comida, escrever coisas.</i>
	- <i>Escrever coisas.</i>
	- <i>Jogar jogos antigos.</i>
	- <i>Sim, jogos antigos.</i>
	- <i>Foi, muito.</i>
	B05 - Porque acham que é importante dizerem o que querem e gostam de fazer?
	- <i>Porque assim é mais divertido, com coisas...que gostamos.</i>
	- <i>A receita, as brincadeiras, foi numa conversa que tivemos.</i>
	- <i>Porque assim podemos partilhar as coisas.</i>
	B06 - Achem que se devia continuar o projeto no próximo ano?
	<i>Sim! Muito!</i>
	- <i>Sim. Quando é que vai acabar o projeto da família?</i>
	- <i>-Sim, é o que gostava. Em vez de ser todas as semanas, tipo uma vez por semana, uma vez por mês, não,</i>

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	<i>uma vez por mês não, uma vez por dia.</i> <i>- Sim, sim, sim.</i>
--	--

Notas de Campo 1.º CEB

Apêndice U – Notas de campo 1.º CEB

Nº Nota	Local/Data	Registo de Observação	Temática
27	10.03.25 Sala 3ºC	A M.P. entra na sala, depois do recreio, cabisbaixa e triste. Senta-se e mantém os olhos no caderno. Enquanto a professora dá instruções do exercício, repara na postura da M.P. e interrompe a exposição para lhe perguntar o que se passa. Professora: Passou-se alguma coisa no recreio? Estás triste. M.P: (encolhe os ombros) Tenho medo de perder as minhas amigas. Professora: O que se passou? A A.C. tenta explicar, mas é interrompida pela L.B. que responde. L.B.: Ela não quer que eu brinque com a A.C., só quer que brinque com ela. Professora: Não pode ser M.P., os amigos têm outros amigos e temos de respeitar. A L.B. não deixa de ser tua amiga por brincar com outros meninos. L.B.: Eu já lhe disse isso! A M.P é uma criança insegura nas suas relações, ao contrário da L.B. que sempre se revela uma criança com muita maturidade, serena e segura.	Relações entre pares
28	11.03.25 Sala 3ºC	A Professora irá faltar uns dias e envia trabalhos para realizarem em casa. Os alunos perguntam, surpreendidos por tantos trabalhos pois não é prática da professora o envio de tarefas. D.R.: Isto tudo? Vou fazer com a explicadora. N.S.: Eu também!	Respeito pelas dinâmicas familiares

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		Professora: Façam com a explicadora, sozinhos ou lá em casa com os pais. Quando questionei sobre os TPC, disse-me que não tem por hábito enviar e apenas envia para criar hábitos de estudo e ritmo de trabalho. Não avalia os trabalhos e não aponta quem faz e quem não faz. Referiu que respeita as dinâmicas familiares e que neste contexto, as crianças não têm apoio em casa, ou por iliteracia dos pais ou por questões laborais, as famílias não conseguem apoiar as crianças.	
29	14.03.25 Sala 3°C	No decorrer de uma correção do trabalho de casa, em que a tarefa era a construção de um texto notícia, a professora pede para cada um ler o seu trabalho, em voz alta. O D.R. foi o primeiro a ler e a professora disse que estava muito bom. Orgulhoso referiu que tinha sido feito com a explicadora. Logo se seguiram mais vozes a dizer que tinham realizado o trabalho com a explicadora. Foi o caso da N.S, M.P.	Tarefas em casa
30	18.03.2025 Sala 3°C	A C.F. é uma criança com dificuldades de aprendizagem e está a trabalhar conteúdos do 1.º ano. Como é uma criança muito tímida, calada e bem-comportada, mantém-se quieta no seu lugar. A Professora vai constantemente ao seu lugar verificar o seu trabalho e conversar com ela. Professora: Já acabaste? C.F.: Sim, e agora? Professora: Agora vamos ler. A Professora senta-se ao lado dela, e começam a ler palavras. Senso uma criança quieta, pode passar despercebida no meio do grupo e comprometer ainda mais as suas aprendizagens. Professora: Cabe-nos a nós professores estarmos atentos e ir passando, conversando, verificando o trabalho para que a criança se sinta apoiada, motivada e sinta o seu trabalho valorizado.	Estratégias
31	20.04.2025 Sala 3°C	E.S.: D. ajudas-me? Estagiária: Claro. O que precisas? E.S.: Senta-te aqui ao pé de mim. Tenho de ler. Estagiária: Então vá, podes começar. A E.S. começa a ler, e apesar de ainda ser uma leitura silábica e com repetições, consegue ler o texto todo. Estagiária: Quem bem! Estou muito orgulhosa. E.M.: Foi o meu pai que me ajudou! Andamos a ler um livro lá em casa e já vamos no 100.	Família

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		Estagiária: O pai ajuda-te? E.M.: Sempre que chega cedo a casa do trabalho. Sabes que a minha mãe não está, foi-se embora! Estes momentos de partilha de informação são valiosos para se poder perceber as dinâmicas familiares, as necessidades e interesses da criança, bem como os seus estados emocionais.	
32	25. 03.25 Sala 3°C	Durante uma Sessão UPSE, a técnica pergunta à Turma o que é a alegria e a tristeza. Segue-se um debate. A turma tem algumas dificuldades em seguir as regras básicas de um debate e respeitar a sua vez e a dos outros para falar. Depois de alguma insistência da Professora e Psicóloga, os alunos respeitam a ordem de falar e começam a expressar-se oralmente sobre as suas emoções, sentimentos e dão exemplos. D.R.: Eu sinto-me feliz quando vou passear com a minha avó e a minha prima ao parque. Jogamos à bola. Triste...não sei. Ahhh quando a avó vai para o hospital. S.S.: Eu sinto-me triste, quer dizer, não é bem triste, é preocupado com o meu pai. Ele está num sítio fechado que não pode sair. N.S.: Eu também. Às vezes penso e fico com medo de perder os meus pais. Psicóloga: Isso são preocupações, porque vocês gostam da vossa família e querem o melhor para ela. Mas e a alegria? D.M.: Eu fico feliz quando vou ver o meu pai à Suíça. (Todas as intervenções foram à volta do tema da família)	Emoções/Família
33	27.03.2025 Sala 3°C	Na Semana da Leitura, os pais são convidados a irem à escola lerem um livro à sua escolha. Este ano poucos pais da turma aderiram ao projeto, ou por questões laborais, desinteresse ou ainda porque os filhos não queriam que fossem. D.S.: A minha mãe não vem! Professora: Não vem porque tu não queres. D.S.: Pois.... Tenho vergonha! D.M.: A minha mãe não vem porque está doente, se não, vinha! Ela veio no ano passado. O R.R.: Os meus pais vêm os dois. Ainda não sei que livro vão ler. É surpresa. D.R.: A minha mãe já veio. Professora: Hoje vamos ver o vídeo que a mãe do S.S. enviou. Como ela não pode vir por causa do trabalho enviou um vídeo.	Participação da família

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		O S.S. durante o visionamento do vídeo mostrou-se muito contente e orgulhoso. Até porque participa na leitura, lendo algumas passagens. A leitura do livro do Dragão Jeremias proporcionou um momento de leitura entre mãe e filho.	
34	01.04.2025 Sala 3°C	Os pais do R.R. tinham estado na escola na Semana da Leitura e trouxeram bolachas para o lanche dos meninos que não têm, muitas vezes, o que lanche. É costume os pais do R.R. providenciarem alimentos para a professora ter na sala e distribuir sempre que necessário. O E.C. vem ter com a professora para pedir as bolachas e pergunta-me se eu também quero. E.C.: Queres? Há muitas. O pai do R.R. trouxe muitas. Estagiária: Não, obrigada E., não estou com fome. R.R.: O meu pai quer engordar toda a gente! (ri-se) Professora revela que os pais do R.R. são muito atentos e que se disponibilizam sempre para ajudar. Além das preocupações e apoio que dão ao filho, gostam de ajudar a comunidade, e sabem que no bairro há situações precárias e ajudam no que podem.	Comunidade
35	22.04.2025 Sala 3°C	Início do Projeto Almanaque da Família, que começa como uma breve conversa sobre a família e os sentimentos inerentes à mesma: Se é importante para eles estarem com a família, se gostam de fazer atividades em família, e lança-se o desafio, se pudessem escolher, o que pediam aos pais, irmãos, avós para vir fazer à escola? O que gostavam que as suas famílias? Rapidamente começaram a surgir ideias que foram apontadas no quadro. K.S - Lá em casa a mãe gosta de cozinhar, e faz coisas muito boas. S.S – Eu gosto da Omelete da mãe, ela diz que é de amor! V.M – De amor? Isso não existe. Estagiária: Isso é uma forma carinhosa da mãe do S. dizer que ele gosta da omelete porque é feito com muito amor para ele. Sabes que o amor com que fazemos as coisas também contribui para ficarem melhores? O V.M. encolhe os ombros e fica a pensar no que lhe disse. D.R – A minha avó faz um bolo de cenoura com chocolate escuro e branco muito bom. Eu e a prima comemos o bolo todo. Estagiária: Então podemos apontar Receitas para o Almanaque? Todos: Sim! Estagiária: E mais? O que acham que as vossas famílias podem mandar para a escola? S.C.: Desafios, o meu pai está sempre a jogar comigo aos desafios. R.R.: O que é isso? São adivinhas?	Estratégia/participação da criança

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		S.C.: Sim mais ou menos. R.R.: O meu pai também é muito bom nisso! Estagiária: Então já temos mais uma atividade para o nosso Almanaque. E.S.: Brincadeiras! O que eu mais gosto de fazer é brincar com o meu pai. R.R.: Os meus pais brincam comigo no parque! Todos os dias, quer dizer, quase.... D.M.: O meu pai não está cá, mas quando vou ter com ele, jogamos futebol. S.D.: Eu jogo com o meu tio, a mãe limpa a casa. Vamo-nos mudar para a casa da avó da mãe e ela anda a limpar. Estagiária: Ok, então podemos fazer uma atividade de brincadeiras. R.R.: E histórias, a mãe conta histórias e depois às vezes inventa o final.	
36	23.04.2025 Sala 3°C	Planificaram-se atividades, a que se deu o nome de Missões. Hoje as crianças levam a 1ª Missão para fazerem com as suas famílias. Entusiasmados recebem as folhas da Missão 1 – Receita Secreta e reagem ao lerem. K.S - Lá em casa a mãe gosta de cozinhar, e faz coisas muito boas. S.S – Eu gosto da Omelete da mãe, ela diz que é de amor! V.M – De amor? Isso não existe. Estagiária: Isso é uma forma carinhosa da mãe do S. dizer que ele gosta da omelete porque é feito com muito amor para ele. Sabes que o amor com que fazemos as coisas também contribui para ficarem melhores? O V.M. encolhe os ombros e fica a pensar no que lhe disse. D.R – A minha avó faz um bolo de cenoura com chocolate escuro e branco muito bom. Eu e a prima comemos o bolo todo.	Projeto Almanaque da Família
37	24.04.25 Sala 3°C	Algumas crianças, logo que cheguei à sala, vieram mostrar as suas receitas. Mostrei-lhes onde guardava os autocolantes, carimbos e o dossier para guardarem as Missões. S.S.- Somo nós que escolhemos? Os carimbos? Estagiária: Sim, claro. E os autocolantes também. E depois arquivam na vossa mica. Sempre que tragam uma missão feita, vão ao armário e fazem. Depois vamos partilhar com a turma o que trouxeram de casa. L.B.: Hoje? Pode ser hoje? Estagiária: Hoje não, que há colegas que ainda não trouxeram a Receita Secreta. D.M.: Se vamos partilhar, deixa de ser secreta!	Participação/Autonomia Almanaque da Família
38	02.05.2025	Hoje foi o dia de partilharem a 1.ª Missão. A maioria trouxe uma receita de casa. Modo de Preparação, Ingredientes, adjetivos para qualificar a iguaria, desenho da receita.	

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

	Sala 3°C	K.S.: Posso ler primeiro? A minha receita é muito grande. Estagiária: Podes sim. Já carimbaste e colocaste o autocolante? K.S.: Sim, mas faltas tu assinares. Ah foi a minha mãe que escreveu a receita, disse que tinha de ser ela porque era muita coisa. Ela escreveu aqui uma coisa da nossa terra, acho que quer dizer que sabe ao nosso país. É Cachupa. Gostas? Eu gosto. L.B.: Que é isso? K.S.: É muito bom! Estagiária: Já vamos ouvir todas as receitas ok? L.B.: Posso ser a segunda?	
39	08.05.2025 Sala 3°C	Continuaram-se a partilhar as receitas, pois ainda faltavam alguns alunos apresentarem. Foi a vez do M.D. que trouxe uma receita de um bolo que gostam muito lá em casa: o Bolo Kiev. A turma ficou muito interessada nesta receita, ao ponto do M.D. prometer que depois trazia para todos experimentarem. E.S.: Podemos fazer cá? M.D.: Demora muito tempo a fazer. A minha mãe pode fazer em casa e eu trago. K.S.: A minha receita também não dá para fazer cá, acho. Estagiária: Todas dão, se nos organizarmos. Mas a receita que vamos fazer são vocês que escolhem. Vamos votar. M.P.: Queria que fosse a minha. R.R.: Votamos e pode ser que ganhes. Estagiária: Então o que precisamos para votar? R.R.: Papeis, caneta e uma caixa. E.S.: Ou só os dedos. R.R.: Os votos são secretos. Estagiária: Podemos fazer como o R.R. disse. Ele tem razão. A votação é secreta. D.M.: Posso ajudar? L.B.: Eu também quero. Estagiária: D.M. vai buscar aquele boião de vidro que está em cima da mesa, se faz favor. E tu, L.B, distribui os boletins de voto. Iniciou-se a votação em silêncio e ordeiramente. Por fim, o D.M. abriu os boletins e ia dizendo os votos para se contarem.	Partilha/Democracia

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		Realizaram-se os tratamentos dos dados e construiu-se um gráfico da votação. M.P.: A minha mãe vai ficar contente quando lhe contar que vamos fazer os brigadeiros dela. Ela pode cá vir? Estagiária: Sim pode, amanhã se ela quiser, está convidada. Os pais estão todos convidados a virem fazer os Brigadeiros connosco.	
40	09.05.2025 Sala 3°C	A turma está toda entusiasmada com o dia de hoje. Vamos fazer a receita vencedora da votação: Brigadeiros. M.P.: A minha mãe não pode vir, está a trabalhar. D.M.: A minha também não. R.R.: Se fosse de tarde, o meu pai vinha. Assim não pode. Estagiária: Fazemos nós, não há problema. Os pais trabalham e temos de entender que nem sempre podem vir. Distribuem-se os ingredientes pela mesa e o que cada um tem de fazer. Lê-se a receita novamente e medem-se as quantidades. S.S.: Não sei se vai ficar bom. D.M.: Tens de mexer melhor, dá cá que eu consigo. E.S.: Eu quero colocar as pepitas de chocolate, assim não fico com as mãos sujas. R.R.: Cheira bem! L.B.: Cuidado, que isto está quente...	Trabalho colaborativo
41	13.05.2025 Sala 3°C	As crianças recebem-me com sorrisos e abraços, e perguntam quando podem levar outra Missão. L.B.: É tão divertido! Estou curiosa para saber qual é a próxima. M.P.: Também vai haver votação? Estagiária: Sim, hoje levam outra Missão para fazerem com a vossa família. A próxima Missão é sobre adivinhas. S. C.: Essa é fácil, o meu pai sabe tantas! Estagiária: Quem quer distribuir as Missões? D.M.: Eu posso? Vá lá, escolhe-me a mim. Estagiária: Podes ser tu, sim. Vai ao dossier e distribui pelos colegas. Confirma depois se todos têm.	Participação da criança

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		O D.M. distribui as Missões por todos os colegas que arrumam na mochila com todo o cuidado depois de lerem o enunciado e feito algumas questões.	
42	15.05.2025 Sala 3°C	A maioria das crianças trouxe a Missão realizada, mas houveram algumas crianças que não fizeram. Foi-lhes perguntado a razão de não terem concretizado a Missão e as respostas foram variadas. M.P.: Cheguei muito tarde a casa e já não tivemos tempo. Eu ando na patinagem. D.M.: A mãe está doente, mas amanhã trago. D.S.: Eu não quis fazer. Estagiária: Não queres fazer as Missões com a tua família? D.S.: Não. Não quero. Estagiária: Ok, D., tudo bem. Mas não queres experimentar? É divertido! E não dá muito trabalho. L.B.: Pois não, eu fiz a minha enquanto jantávamos. Eu e o meu pai, foi depressa. E depois continuamos a fazer adivinhas, com a mãe e a mana. D.R.: Fiz com a explicadora. Não faz mal? A mãe estava a trabalhar. Estagiária: D., não faz mal, mas as Missões são para fazer com as famílias, se a mãe estava a trabalhar podias ter perguntado à avó ou à prima.	Participação da criança na organização do ambiente educativo
43	05.05.25 Sala 3.°C	Partilharam a Missão 4 Vamos Brincar! Tinham de perguntar aos pais ou avós, algumas brincadeiras que estes faziam quando eram pequenos. Apenas o R.R. trouxe a Missão preenchida. Ao perceber a fraca adesão, perguntou-se aos alunos o motivo. M.P.: Oh, esqueci-me! Chego sempre tarde a casa, por causa da patinagem. D.M.: A minha mãe não tem tempo. A outra missão fiz com a explicadora. Estagiária: Mas isto é para fazerem com a vossa família. D.M.: Eu sei, mas a mãe não pode. S.C.: A mãe chateia-se de eu estar sempre a perguntar coisas. M.P.: Estás triste? Estagiária: Eu só queria saber os motivos de não realizarem as tarefas, só isso. Claro que não fico triste. E vocês ficam tristes? M.P.: Um bocadinho! Estagiária: Mas não fiquem. Os pais às vezes não podem mesmo. Não problema nenhum. Fazemos nós aqui.	Gestão de sentimentos

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

		R.R.: Posso ler o jogo que o meu pai brincava? O R.R. leu as instruções do Jogo das Caricas. Levantaram-se os materiais necessários para concretizar a atividade no dia seguinte.	
44	12.05.25 Sala 3.ºC	R.R. – Isto é mesmo divertido! Agora já sei porque é que o meu pai gostava tanto de brincar com isto. D.M. – Podemos ficar com as caricas? Para jogarmos no recreio? Estagiária: Sim, podem! V. M. – Agora já sei, quando ficar de castigo...aliás eu estou de castigo! Não tenho nada para fazer, jogo às caricas.	Brincar

Planificação da atividade 1 em contexto 1.º CEB

Apêndice V – Planificação da Missão 1

3.º ano – Projeto Almanaque da Família– Missão 1 - Receita Secreta

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

3º ano – Projeto Almanaque da Família– Missão 1 - Receita Secreta					
Componente Curricular 1. Português; 2. Matemática; 3. Cidadania e Desenvolvimento.		Domínios 1. Oralidade – Expressão e Compreensão; 2. Escrita; 3. Dados – Representações gráficas	PASEO 1. Linguagem e textos; 2. Informação e comunicação; 3. Relacionamento interpessoal; 4. Desenvolvimento pessoal e autonomia.		
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - A atividade foi sugerida pelos alunos durante o brainstorming sobre o Projeto Almanaque das Famílias, que tem como objetivo promover o envolvimento sistemático das famílias na vida escolar das crianças. Muitas das crianças apontaram a culinária como um dos pontos fortes das suas famílias, e a vontade de partilharem essas receitas com a turma.			Número de crianças: 20		
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Fomentar o envolvimento familiar nas atividades educativas; - Promover a partilha de elementos do contexto familiar; - Estimular o desenvolvimento da expressão oral; - Instigar o sentido de democracia; - Sensibilizar para a importância da organização ordenada dos dados quantitativos discretos para a compreensão dos mesmos		Aprendizagens essenciais -Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes. - Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta; -Representar dados quantitativos discretos; - Instituições e participação democrática.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Compreender e refletir sobre os valores da cooperação e d entreadjudada; - Partilhar e fazer a ponte entre os contextos escola e família; - Desenvolver a expressão oral; - Estimular o pensamento crítico e o respeito por diferentes opiniões; - Interpretar e selecionar informações textuais; - Incentivar a aprendizagem lúdica e participativa.	
Estratégias de implementação da proposta: 1- Propor apresentação oral das receitas, a sua promoção com adjetivos e partilha da história da receita em contexto familiar. 2- Desafiar os alunos para uma votação secreta utilizando caixa/frasco e papel; 3- Tratar os dados resultantes do ato de votação; 4- Construção de gráfico de barras com os dados da votação; 5- Ler novamente a receita mais votada e analisar o tipo de texto; 6- Elaborar a receita; 7- Degustar e dar opinião sobre a mesma.			Recursos - Enunciado com atividade, carimbo e autocolantes; -Dossier; - Caixa/frasco e papel; - Folha quadriculada; -Quadro branco e marcadores de várias cores; -Ingredientes, utensílios e eletrodomésticos para a receita votada;	Duração 2 horas (1) 2 hora (2)	Organização Espaço: Sala de aula;
					Grupo Grande grupo
Avaliação professor • Observação direta; • Capacidade de refletir e argumentar;		Avaliação aluno • Reflexão sobre o que aprenderam e como participaram na atividade.		O que pode surgir depois ... - Uma amostra gastronómica, convidando as famílias a confeccionarem receitas e a partilharem num lanche.	

Planificação da atividade 2 em contexto 1.º CEB

Apêndice W – Planificação da Missão 2

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

3.º ano – Projeto Almanaque das Famílias– Missão 2 – Quem adivinha?

3º ano – Projeto Almanaque das Famílias– Missão 2 – Quem adivinha?						
Componente Curricular 1. Português; 2. Educação artística; 3. Cidadania e Desenvolvimento.		Domínios 1. Oralidade – Expressão e Compreensão; Escrita; Leitura, Gramática. 2. Experimentação e criação;	PASEO 1. Linguagem e textos; 2. Informação e comunicação; 3. Relacionamento interpessoal; 4. Desenvolvimento pessoal e autonomia.			
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - A atividade foi sugerida pelos alunos durante o brainstorming sobre o Projeto Almanaque das Famílias, que tem como objetivo promover o envolvimento sistemático das famílias na vida escolar das crianças. Uma das competências apontadas pelos alunos foram as adivinhas e desafios que os pais e avós sabiam.			Número de crianças: 20			
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Fomentar o envolvimento familiar nas atividades educativas; -Promover a partilha de elementos do contexto familiar; - Estimular o desenvolvimento da expressão oral; - Instigar o sentido de democracia; - Sensibilizar para os conhecimentos de tradição oral - Incentivar a cooperação; - Promover o sentido de entoação das adivinhas.		Aprendizagens essenciais - Ler textos com entoação e ritmo adequados; -Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; -Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. -Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; -Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Compreender e refletir sobre os valores da cooperação e da ajuda; - Partilhar e fazer a ponte entre os contextos escola e família; - Desenvolver a expressão oral; - Estimular o pensamento crítico e o respeito por diferentes opiniões; - Interpretar e selecionar informação textual; - Incentivar a aprendizagem lúdica e participativa.		
Estratégias de implementação da proposta: 1- Propor apresentação oral das adivinhas, e incentivar à partilha; 2- Desafiar os alunos para a interpretação das adivinhas; 3- Proporcionar jogo de adivinhação; 4- Analisar interpretativamente as adivinhas; 5- Construção, em grupos, de cartazes com adivinhas e suas respostas; 6- Elaborar em plasticina a resposta de cada adivinha; 7- Afixar em local à escolha das crianças os cartazes das adivinhas.			Recursos - Enunciado com atividade, carimbo e autocolantes; -Dossier; - Livro de adivinhas; - Bloco de notas; - Régua; -Marcadores; -Plasticina.	<table><tr><td>Duração 1 hora (1) 2 hora (2)</td><td>Organização Espaço: Sala de aula; Grupo Grande grupo Grupos de 4 crianças</td></tr></table>	Duração 1 hora (1) 2 hora (2)	Organização Espaço: Sala de aula; Grupo Grande grupo Grupos de 4 crianças
Duração 1 hora (1) 2 hora (2)	Organização Espaço: Sala de aula; Grupo Grande grupo Grupos de 4 crianças					
Avaliação professor • Observação direta; • Capacidade de refletir e argumentar; • Capacidade de cooperar com o outro;	Avaliação aluno • Reflexão sobre o que aprenderam e como participaram na atividade.	O que pode surgir depois ... - Jogo de mímica, palavras ou desenhos				

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Planificação da atividade 3 em contexto 1.º CEB

Apêndice X – Planificação da Missão 3

3.º ano – Projeto Almanaque das Famílias– Missão 3 – Sabedoria dos antepassados

3º ano – Projeto Almanaque das Famílias– Missão 3 – Sabedoria dos Antepassados					
Componente Curricular 1. Português; 2. Estudo do Meio; 3. Cidadania e Desenvolvimento.		Domínios 1. Oralidade – Expressão e Compreensão; Escrita; Leitura, Gramática. 2. Sociedade	PASEO 1. Linguagem e textos; 2. Informação e comunicação; 3. Relacionamento interpessoal; 4. Desenvolvimento pessoal e autonomia.		
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - A atividade foi sugerida pelos alunos durante o brainstorming sobre o Projeto Almanaque das Famílias, que tem como objetivo promover o envolvimento sistemático das famílias na vida escolar das crianças. Conscientes de que as famílias têm muitos conhecimentos para partilharem, surgiu a ideia dos Provérbios.			Número de crianças: 20		
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Fomentar o envolvimento familiar nas atividades educativas; -Promover a partilha de elementos do contexto familiar; - Estimular - Instigar o sentido de democracia; - Sensibilizar para os conhecimentos de tradição oral - Incentivar o jogo com palavras; - Promover o sentido de sabedoria popular; - Reconhecer o valor dos conhecimentos de diferentes culturas.		Aprendizagens essenciais - Ler textos com entoação e ritmo adequados; -Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; -Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. -Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Relacionar costumes e tradições.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Compreender e refletir sobre os valores da cooperação e da ajuda; - Partilhar e fazer a ponte entre os contextos escola e família; - Desenvolver a expressão oral; - Estimular o pensamento crítico e o respeito por diferentes opiniões; - Interpretar e selecionar informação textual; - Incentivar a aprendizagem lúdica e participativa.	
Estratégias de implementação da proposta: 1- Propor apresentação oral dos provérbios, e incentivar à partilha; 2- Desafiar os alunos para a interpretação dos provérbios; 3- Proporcionar jogo para completar os provérbios e inventar novos provérbios a partir dos antigos; 4- Analisar interpretativamente e fazer inferências dos provérbios; 5- Construção de mural com provérbios novos da autoria das crianças;			Recursos - Enunciado com atividade, carimbo e autocolantes; -Dossier; - Livro de provérbios; - Bloco de notas; -Papel de cenário; - Marcadores.	Duração 1 horas (1) 2 hora (2)	Organização Espaço: Sala de aula; Grupo Grande grupo
Avaliação professor • Observação direta; • Capacidade criativa; • Capacidade de cooperar com o outro;	Avaliação aluno • Reflexão sobre o que aprenderam e como participaram na atividade.	O que pode surgir depois ... Momento intergeracional na escola, convidando familiares a partilharem oralmente provérbios, histórias ou expressões populares, criando assim uma “roda de saberes”			

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Planificação da atividade 4 em contexto 1.º CEB

Apêndice Y – Planificação da Missão 4

3.º ano – Projeto Almanaque das Famílias– Missão 3 – Sabedoria dos antepassados

3º ano – Projeto Almanaque das Famílias– Missão 4– Vamos brincar!									
Componente Curricular 1. Português; 2. Educação Física; 3. Cidadania e Desenvolvimento.		Domínios 1 - Oralidade – Expressão e Compreensão; escrita 2 - Movimento e jogo; 3 -Sociedade.	PASEO 1. Linguagem e textos; 2. Informação e comunicação; 3. Relacionamento interpessoal; 4. Desenvolvimento pessoal e autonomia.						
O que motivou esta atividade/ como surgiu: - A atividade foi sugerida pelos alunos durante o brainstorming inicial do projeto Almanaque das Famílias, cujo principal objetivo é promover o envolvimento sistemático das famílias na vida escolar das crianças. Várias crianças referiram que brincar era o que mais gostavam de fazer com os seus familiares. Esta proposta emergiu assim do reconhecimento do brincar como parte da cultura familiar e como memória afetiva, tornando-se uma oportunidade valiosa para fortalecer a ponte entre a escola e a casa.			Número de crianças: 20						
Intencionalidade educativa/pedagógica: - Fomentar o envolvimento familiar nas atividades educativas; -Promover a partilha de elementos do contexto familiar; - Instigar o sentido de democracia; - Sensibilizar para os conhecimentos de tradição oral - Incentivar o jogo com palavras; - Promover o sentido de sabedoria popular; - Reconhecer o valor dos conhecimentos de diferentes culturas.		Aprendizagens essenciais - Ler textos com entoação e ritmo adequados; -Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; -Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. -Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Relacionar costumes e tradições.		Objetivos pedagógicos/específicos: - Desenvolver a expressão oral ao relatar brincadeiras - Reconhecer e valorizar saberes familiares - Promover o pensamento crítico e o respeito pela diversidade- - Estimular a autonomia na escolha e apresentação da brincadeira - Incentivar a cooperação e o trabalho em grupo - Criar oportunidades de aprendizagem lúdica e participativa					
Estratégias de implementação da proposta: 1- Solicitar aos alunos que tragam de casa uma brincadeira tradicional explicada por um familiar; 2- Partilha oral da brincadeira em grande grupo (nome, regras, quem ensinou, onde costumavam brincar); 3- Registo escrito da brincadeira em fichas ilustradas; 4- Organização de grupos para experimentar as brincadeiras em circuito/jogo rotativo; 5- Debate/reflexão sobre semelhanças e diferenças entre as brincadeiras partilhadas; 6- Construção de um mural com o título: "Brincadeiras de outros tempos – ensinadas pela minha família"; 7- Escolha democrática de uma ou mais brincadeiras para ensinar às outras turmas (em formato de jogo coletivo) 8- Desafio bónus: convidar o familiar a vir à escola ensinar a brincadeira (quando possível).			(Recursos - Enunciado com atividade, carimbo e autocolantes; -Dossier; - Fita de marcação ou pinos; - Equipamento variado conforme as brincadeiras (cordas, bolas, arcos, giz, etc.)	<table><tr><th>Duração</th><th>Organização</th></tr><tr><td>1 hora (partilhas e registos)</td><td rowspan="2">Espaço: Sala de aula, ginásio ou espaço exterior Grupo Grande grupo (apresentação) Grupos de 4 ou 5 crianças (exploração)</td></tr><tr><td>2 hora (exploração prática das brincadeiras)</td></tr></table>	Duração	Organização	1 hora (partilhas e registos)	Espaço: Sala de aula, ginásio ou espaço exterior Grupo Grande grupo (apresentação) Grupos de 4 ou 5 crianças (exploração)	2 hora (exploração prática das brincadeiras)
Duração	Organização								
1 hora (partilhas e registos)	Espaço: Sala de aula, ginásio ou espaço exterior Grupo Grande grupo (apresentação) Grupos de 4 ou 5 crianças (exploração)								
2 hora (exploração prática das brincadeiras)									
Avaliação professor • Observação direta da participação • Capacidade de comunicar e escutar • Envolvimento na brincadeira • Cooperação com os colegas		<table><tr><th>Avaliação aluno</th><th>O que pode surgir depois ...</th></tr><tr><td> • Reflexão individual ou em grupo: "O que aprendi com esta missão?" • Participação na partilha e nas brincadeiras; </td><td>Organização de uma manhã de jogos tradicionais abertos à comunidade educativa Criação de um livro ilustrado de "Brincadeiras da nossa infância" Sessão intergeracional com familiares na escola para ensinar jogos de outros tempos</td></tr></table>			Avaliação aluno	O que pode surgir depois ...	• Reflexão individual ou em grupo: "O que aprendi com esta missão?" • Participação na partilha e nas brincadeiras;	Organização de uma manhã de jogos tradicionais abertos à comunidade educativa Criação de um livro ilustrado de "Brincadeiras da nossa infância" Sessão intergeracional com familiares na escola para ensinar jogos de outros tempos	
Avaliação aluno	O que pode surgir depois ...								
• Reflexão individual ou em grupo: "O que aprendi com esta missão?" • Participação na partilha e nas brincadeiras;	Organização de uma manhã de jogos tradicionais abertos à comunidade educativa Criação de um livro ilustrado de "Brincadeiras da nossa infância" Sessão intergeracional com familiares na escola para ensinar jogos de outros tempos								

Enunciados do Projeto Almanaque da Família

Apêndice Z – Enunciados do Projeto Almanaque da família

Almanaque da Família - 3º C

2024/2025

Missão 1: Receita Secreta

Na cozinha, grandes segredos são guardados! Em família, escolham uma receita especial (aquela que deixa todos com água na boca). Escrevam os ingredientes, o modo de preparação e contem um segredo dessa receita (por exemplo: 'colocar amor em cada mexida'!).

Nome da Receita: _____



Ingredientes:	Modo de Preparação:

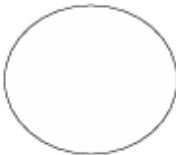
Desafio: Faz um desenho da tua receita e escolhe uma palavra para a definir!

Ass. da criança	Ass. do familiar	Ass. Professora	Data	Carimbo

Missão 2: Quem Adivinha?

As adivinhas são charadas mágicas! Pergunta na família se alguém conhece adivinhas/desafios giros e divertidos. Regista a pergunta e a resposta certa. Vamos desafiar os colegas?

Desafio: Cria um desenho da resposta sem revelar a palavra!



Adivinhas/Desafios	Respostas (Imagens)

Ass. da criança	Ass. do familiar	Ass. Professora	Data	Carimbo

Missão 3: Sabedoria dos Antepassados

Existem frases antigas que carregam grandes ensinamentos! Pergunta a alguém da tua família um provérbio que gostem. Escreve o provérbio e explica, com palavras tuas, o que ele quer dizer.

Tens aqui alguns exemplos!



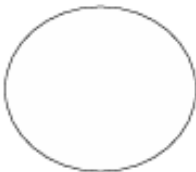
Provérbio

Significado

Desafio: Inventa um provérbio novo e divertido!

Ass. da criança	Ass. do familiar	Ass. Professora	Data	Carimbo

Missão 4: Vamos Brincar!



Atenção aos guardiões das brincadeiras antigas!

Há muito tempo, antes dos telemóveis e dos jogos eletrónicos, havia brincadeiras incríveis que faziam as crianças rirem, correrem e criarem mundos imaginários com quase nada.

A tua missão hoje é...

- Falar com alguém da tua família (pais, avós, tios...) e descobrir como eles brincavam quando tinham a tua idade. Depois, escolham juntos uma dessas brincadeiras antigas para ensinar aos colegas da turma!

 Conta o nome da brincadeira, como se joga e que materiais são necessários (se houver).

Brincadeira: _____

Material	Regras

Desafio Bónus:

- Convida esse familiar a vir à escola ensinar pessoalmente a brincadeira aos teus colegas! Vai ser um momento mágico de partilha, gargalhadas e movimento.

*Num dia e hora a combinar com a professora!

Ass. da criança	Ass. do familiar	Ass. Professora	Data	Carimbo

A participação da criança na relação escola-família: estratégias integradoras e mediadoras

Link de documentação

<https://padlet.com/ritmusdinora/documentos-rf-ax3gidgk5usq5u0w>