



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Ana Cláudia Lopes Pinho

Saudavelmente Sujas?

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Doutora Maria Amália Martins Rebole

Almada, Novembro 2018



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

**Relatório Final da Prática De Ensino
Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º10 – 15 de janeiro de 2010).

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Maria Amália Martins Rebolo

Discente: Ana Cláudia Lopes Pinho

Almada, Novembro de 2018

Agradecimentos

No final desta etapa de dois anos, que passou extremamente rápido, atravessando por imensos obstáculos do início ao fim desta jornada, não posso terminar sem agradecer a quem me acompanhou neste percurso. Passando por muitas noites sem dormir, muito cansaço, muitas olheiras, algumas lágrimas e suor, pilhas de nervos e muitas dores mas também por momentos espetaculares que levo comigo para sempre na memória, muitos debates, muito riso, muitos jantares etc.

Em primeiro lugar, agradeço a todas as crianças que por mim passaram nos estágios por me ensinarem tanto em tão pouco tempo, todo este percurso foi e é por vocês.

Às minhas colegas de mestrado, por todo o incentivo mútuo que sempre houve, pelo espírito de equipa, pelos jantares, pelos pequenos momentos de loucura que acabaram sempre em muito riso. Com quem tive o gosto de participar no projeto Aprender sem muros e se voltasse atrás no tempo não escolhia pessoas melhores para o me acompanhar. Agradeço em especial à Lígia Capucho por aturar os meus devaneios de vez em quando.

Um especial agradecimento às minhas fisioterapeutas Ana Paula e Marta que acabaram por me acompanhar também neste processo e conseguiram aliviar algumas dores que o computador trabalho e estágio me traziam, aligeirando de certa forma este percurso.

Quero agradecer ainda, às colegas com quem lidei diariamente nas instituições cooperantes que me ajudaram e ensinaram muito

Agradeço aos professores do Instituto Piaget com quem tive a oportunidade de aprender, por proporcionarem muitos momentos de debates dentro e fora de sala, pela proposta do projeto Aprender sem muros, e ainda por ouvirem alguns desabafos por parte da turma. Agradeço em especial à Professora Helena Ribeiro por me ter incentivado a seguir em frente com este tema que tanto me diz, e por me ter inspirado no seu título.

Agradeço aos meus amigos do coração por terem paciência, por perceberem e apoiarem as minhas prioridades durante o tempo em que desapareci atulhada em trabalhos.

Ao meu gordinho só tenho de agradecer do fundo do coração pois foram dois anos muito difíceis para nós, muito tempo “roubado”, muito cansaço, muitos desabafos e acima de tudo compreensão. Obrigado por aturares o meu muito mau feitio, a pouca paciência, e muitos surtos de pânico (que nunca tiveram necessidade).

Aos meus pais e avós por me proporcionarem a oportunidade de concluir este mestrado pois sem eles não era possível.

Em especial um obrigado á minha mãe por me ter dado a força que tenho e a teimosia também por seguir em frente quando a vontade era desistir, porque se começamos um objetivo só paramos até o atingir, e tem sido assim a nossa vida desde sempre.

Dedico este trabalho final aos meus avós Sílvio e Adelaide pois sei que o que mais queriam era que eu conseguisse terminar o mestrado e nunca desistisse de estudar se era o que eu gostava de fazer para a vida. E estudei por mim e por vocês que por mais que quisessem nunca vos deram essa oportunidade. Obrigado!

Resumo

O relatório final tem a nomenclatura "Saudavelmente Sujas?" e tem como objetivos comparar opiniões das crianças, pais e educadoras/es sobre a realização das/liberdade para atividades sujas e quais as razões invocadas pelos educadores/as e pais/encarregados de educação para deixar/não deixar as crianças realizar atividades em que se sujam.

Esta investigação foi realizada através de uma abordagem mista, sendo que como instrumento de recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário, com perguntas fechadas e semiabertas. Este estudo pretende compreender ainda se as realizações de atividades sujas dentro (e fora) das salas de atividades contribuem em algo para a educação e formação das crianças na escola.

O estudo foi realizado com 30 crianças, 30 encarregados de educação e 6 educadoras, de forma a recolher informações sobre as suas opiniões relativamente a esta temática.

Esta investigação revelou que não existe concordância de opiniões em relação à opinião sobre a participação em atividades sujas por parte das crianças entre pais/encarregados de educação, as crianças e as educadoras/es. Existe ainda discordância entre pais e educadoras/es, pelo que os pais afirmaram na sua maioria que consideram que as atividades sujas são importantes na educação e formação das crianças mas as educadoras revelaram que não planeiam tantas atividades sujas quanto gostariam pois sentem um desconforto por parte dos pais.

Palavras-chave: atividades sujas; liberdade; brincar;

Abstract

The final report entitled "Heathly Dirty?" aims to compare the opinions of the children, parents and kindergarten teachers about the freedom they have to do dirty activities and what is the reason they present to let or not let the children participate in activities that they could possibly get their clothes or body dirty. This investigation is a mist research that includes qualitative e quantative data and it was use a inquiry by quiz, with semiopen and close answers. This research is to understand if yet the realization of this dirty atividades in (and out) of the classroom contributes in somewhat for the education and formation of the children in school.

The studie was carried out with a group of 30 children, 30 parents and 6 kindergarten teachers. This research reveals a disagreement about the opinions between the children, the kindergarten teachers and the parents about the possibility of children participate in dirty activities. Still exists a disagreement between parents and kindergarten teachers whereby parents say that dirty activities are important in the education and formation of their child and they support the children participation in this activities but in other hand the kindergarten teachers tell that they do not do more of this activities because parents offen show a discomfort when they do one.

Keywords: dirty activities; freedom; play.

Lista de Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

PESI – Prática de Ensino Supervisionada I

PESII – Prática de Ensino Supervisionada II

PE – Projeto Educativo

Índice geral

Introdução	13
Parte I – Prática Profissional em contexto de Pré-Escolar	15
1. Pressupostos da Prática Pedagógica	15
2. Caracterização das entidades cooperantes	19
2.1. Caracterização da instituição em estágio PESI:	19
2.1.1. Atividades e Horários Horário de Funcionamento da Instituição:	19
2.1.2. Caracterização dos Utentes da Instituição.....	19
2.1.3. Projeto Educativo	19
2.1.4. Caracterização do grupo	20
2.1.5. Organização da Sala	21
2.1.6. Rotina Diária.....	23
2.2. Caracterização da entidade de estágio PESII	24
2.2.1. Caracterização dos Utentes da Instituição.....	24
2.2.2. Projeto Educativo	24
2.2.3. Caracterização do grupo	25
2.2.4. Caraterização da Sala	26
2.2.3. Rotinas Diárias	27
3. Desenvolvimento da prática profissional.....	28
3.2. Prática profissional em PESII.....	28
4. Problematização e questão de partida.....	30
4.1. Objetivos do estudo.....	31
Parte II – Estudo Empírico	33
1. Fundamentação Teórica	33
1.1. Conceitos a definir.....	34
2. Metodologia	36
2.1 Objeto de estudo	36
Objetivos do estudo.....	36
2.2. Abordagem metodológica	36
3.2. Informantes/fontes de informação.....	38
4. Apresentação dos dados.....	38
4.3. Dados recolhidos dos questionários aplicados às educadoras	42
4.4. Análise e discussão dos resultados	43
Contribuições finais	46
Referências Bibliográficas.....	49
Legislação	50

Índice de figuras

Figura 1 - Atividade em estágio PESI - mistura de areia com espuma de barbear	14
Figura 2 - Planta da sala	22
Figura 3 - Planta da sala dos Príncipes	26
Figura 4 - Atividade sensorial, "Nós e o espelho" (mistura de cores)	28
Figura 5 - Jogo dos monstros, representação das emoções	29

Índice tabelas

Tabela 1 - Utentes da instituição	19
Tabela 2 – Rotina da Sala da Alegria	23
Tabela 3 – Rotina da Sala dos Príncipes	27

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Frequência relativa do gosto pela escolha dos materiais	38
Gráfico 2 - Frequência relativa da Idade das crianças	38
Gráfico 3 – Frequência relativa da opinião das crianças em relação à reação dos pais quando têm a roupa suja	39
Gráfico 4 - Frequência relativa do gosto pela exploração	39
Gráfico 5 - Idade dos pais/encarregados de educação	40
Gráfico 6 - Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação	40
Gráfico 7 - Frequência relativa sobre a opinião dos pais/encarregados da educação sobre a felicidade escolar do educando	40
Gráfico 8 - Frequência relativa da opinião dos pais/encarregados de educação em relação à liberdade de escolha	40
Gráfico 9 - Frequência absoluta da opinião dos pais/encarregados sobre atividades viáveis para o educando	41
Gráfico 10 - Frequência relativa da posição dos pais em relação a atividades sujas	41
Gráfico 11 - Idade das educadoras	42
Gráfico 12 - Habilitações académicas das educadoras	42
Gráfico 13 - Frequência relativa da opinião das educadoras em relação à liberdade de escolha do grupo	42
Gráfico 14 - Frequência relativa da opinião das educadoras em relação à felicidade escolar do grupo	42
Gráfico 15 - Frequência absoluta da opinião das educadoras em relação às atividades viáveis para o grupo	42
Gráfico 16 - Frequência relativa da realização das atividades sujas por parte das educadoras	43

Gráfico 17 - Respostas dos pais se existe incómodo à participação do educando em atividades sujas**Erro! Marcador não definido.**

Gráfico 18 - Respostas das crianças à reação dos pais se tiverem a roupa suja **Erro! Marcador não definido.**

Índice de Anexos

Anexo I – Declaração de autorização de depósito no repositório comum.....	52
Anexo II – Licença de distribuição não exclusiva – repositório comum.....	54
Anexo II – Planificação para a rotina (PESI).....	56
Anexo IV – Questionários.....	58

Introdução

O presente relatório final, com a finalidade de obtenção de grau de Mestre o Mestrado em Educação Pré-Escolar reflete todo o percurso de estágio em PESI e PESII, e retrata um estudo empírico, proveniente desse percurso.

Foi durante o percurso académico que existiu a integração de vários estágios e em diferentes instituições tanto públicas como privadas, nele existiram vários momentos de reflexão, em variados assuntos. Por exemplo, a reflexão sobre o tempo efetivo que as educadoras possuem para simplesmente estarem com as crianças, para participarem nas brincadeiras do grupo e para fazer sentir às crianças que realmente fazemos parte do grupo e não somos apenas uma figura de “autoridade”. A existência deste “tempo para estar” permite também poder observar e tentar compreender cada criança, verificando se alguns dos objetivos específicos que nos propusemos a promover para o seu desenvolvimento já foram atingidos e se será ou não preciso uma outra orientação ou ajuste nos objetivos definidos para aquela criança. Outro tópico sobre o qual refleti imenso foi o défice de realização de atividades sujas, especialmente em creche, uma valência que recai em grande parte na exploração de materiais e na promoção do desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Verifiquei durante o meu estágio em PESI, uma carência grande de materiais na sala e na realização de atividades que permitissem ao grupo explorar diferentes materiais, observou-se como consequência muitos conflitos entre pares.

No decorrer do estágio em creche (PESI) como já foi referido anteriormente, deparei-me com o défice de atividades “sujas” realizadas, em que a justificação do porquê de não as realizarem não era muito clara. Constatei que tanto os pais como as educadoras e as instituições com as quais houve contacto, tinham algum desconforto na realização deste tipo das atividades e, por consequente tive algumas dificuldades em conseguir o aval para realizar certo tipo de atividades planificadas para realizar com os grupos com os quais estava a intervir (por exemplo: massa mágica – atividades sensoriais). Este assunto acompanhou-me ao longo do estágio sendo uma situação que me inquietou cada vez mais, levou-me à reflexão e interesse neste tema e nos porquês que lhe sucedem:

- De que forma a falta de atividades sujas pode afetar o desenvolvimento global da criança, nomeadamente na liberdade de explorar, aprender, compreender, escolher?
- Se de facto afeta a autoestima da criança?
- Se é um tema que as educadoras e os pais se preocupam e se refletem?
- Será que os pais compreendem que é importante para as crianças este tipo de atividades?
- Será que as educadoras inibem-se de realizar atividades sujas devido a queixas dos pais e/ou instituição?
- Porque existe uma proibição por parte das educadoras e auxiliares às crianças de mexer na terra do recreio?

Com todas estas reflexões constantes, ao longo de um ano e alguma pesquisa de atividades sujas e projetos envolvendo o meio natural que rodeia a criança, chegou então o título para este projeto que retrata precisamente aquilo em que acredito e qual a minha posição

pedagógica neste tópico - as crianças devem sim participar ativamente em atividades ditas sujas, não é sujas no sentido de falta de higiene mas sim... SAUDAVELMENTE SUJAS.

Depois de ter o tema consolidado, parti então para a pesquisa bibliográfica, que infelizmente tornou-se difícil pois não existem muitas publicações sobre este tema em específico, e em especial em português, acabando por explorar um pouco autores dedicados à psicologia positiva. Em seguida fiz pesquisas *online* onde encontrei alguns artigos mas a maioria eram apenas fundamentações sobre o contacto com a natureza e não especificamente sobre incorporar alguns



Figura 1 - Atividade em estágio PESI - mistura de areia com espuma de barbear

aspectos (dentro do possível) em atividades mesmo que dentro de sala. Esta dificuldade motivou-me em parte, na conclusão do trabalho pois percebi que não é um tema muito explorado apesar de ter tópicos em comum com alguns estudos.

Posteriormente procedi à construção dos questionários, e à sua aplicação. Sendo que foram aplicados a 30 crianças, 30 pais e 6 educadoras.

Este documento está então, organizado em duas partes:

A primeira parte, baseia-se na contextualização da prática pedagógica que reflete os pressupostos pedagógicos que sustentam e fundamentam a minha prática, aquilo que eu acredito e ambiciono ser enquanto profissional, onde se define um modelo pedagógico ou linhas que me orientam na prática. Apresenta ainda as instituições e grupos nos quais se realizaram os estágios em PESI e PESII, onde se desencadearam reflexões que levaram a esta investigação, e os seus objetivos.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo efetuado para a investigação, onde se define conceitos essenciais da temática, apresenta-se os dados recolhidos e a sua análise de forma a dar resposta aos objetivos da mesma.

Por fim, são demonstradas as considerações finais deste estudo empírico assim como a bibliografia que foi necessária para esta investigação. Apresenta-se ainda o balanço final de todo este percurso que foi o Mestrado em Educação Pré-escolar, e fazem-se propostas para futuras investigações.

Parte I – Prática Profissional em contexto de Pré-Escolar

1. Pressupostos da Prática Pedagógica

Precedentemente a referir os ideais/modelos pedagógicos com os quais me identifico para prática pedagógica, existe necessidade de fazer uma retrospectiva em relação à evolução da educação em Portugal que na minha opinião, tem ainda um sistema educativo que remete muito para (ainda) o ensino tradicional. Os modelos curriculares da Escola Nova como por exemplo, o MEM e o High Scope, foram «abraçados» por Portugal nas décadas de 60/70 e difundidos até hoje, porém muitos professores e educadores acabam por não aplicar totalmente estes «novos» modelos, utilizando instrumentos destes modelos mas, em certas atitudes tomadas dentro da sala acabam por revelar que ainda têm por base o modelo tradicional.

A educação tradicional é essencialmente retrospectiva. Nela, o modelo universal e tradição cultural funcionam como dados, e a tarefa do aluno é a de absorver essa tradição e as ferramentas intelectuais a ela associadas. Assim, um aluno é ensinado a lidar com problemas que reproduzem padrões culturais passados. Nas condições dinâmicas da atualidade, tornou-se óbvia a necessidade de uma educação prospetiva. A educação prospetiva implica que os alunos devem ser capazes de abordar problemas que ainda não existam no momento da sua aprendizagem escolar. Para alcançar essa competência, o aluno deve ser orientado para o conhecimento produtivo, não reprodutivo. O conhecimento deve aparecer, portanto, não na forma de resultados e de soluções, mas como um processo autoral. (Alex Kozulin, 2001, citado em Sérgio Niza escritos sobre educação, 2012)

Só em 1986 é que foi criada pela primeira vez a Lei de Bases do Sistema Educativo, e é esta que nos define o sistema educativo, quais os seus princípios e a sua organização. Apesar de terem sido feitas algumas mudanças na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram poucas as alterações significativas desde 86 até ao presente ano, saliento a Lei n.º 85/2009, 27 de Agosto que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos. Ressalvo que, atualmente a valência de creche não está consagrada no Sistema Educativo Português fazendo parte da Segurança Social, e ainda assim exige que uma educadora esteja presente em sala com as crianças, o que acaba por ser contraditório. O direito à educação está vinculado na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF):

Artigo 28

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades:

- a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;
- b) Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam

medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade;

c) Tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados;

d) Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;

e) Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar. (Convenção dos Direitos das Crianças, artigo 28, p.20, 1989)

Fazendo a leitura atenta do artigo acima, garantir o direito das crianças é, portanto um dever do nosso Estado, ou seja, de todos nós. Na teoria, Portugal cumpre com quase todas as alíneas (excetuando uma na minha opinião, a alínea d) - não considero necessariamente que, por exemplo, a informação e a orientação escolar e profissional seja acessível de igual forma para todas as crianças no nosso país) e existem medidas e estratégias para pô-las em ação, o que não significa que as estratégias e medidas que estão a ser tomadas sejam as mais eficazes. Sinto necessidade ainda de fazer uma pequena crítica no que concerne a este direito, considero que uma criança é criança desde que nasce até atingir a sua maioridade. Então, porque nem na CDC nem na Lei de Bases está consagrado as idades de creche? Visto que,

...é nas primeiras etapas do desenvolvimento que se encontram as matrizes estruturantes dos processos lógicos e linguísticos, afetivos e volitivos ou decisórios que não só possibilitarão o pensamento e as aprendizagens fundadoras mas também condicionarão todas as aprendizagens posteriores e a própria experiencição da sua vida futura. (Tavares citado por Portugal, 1998,p.7)

É, através da pedagogia que se transformam pessoas, que se educam cidadãos com valores, que se partilha e transmite conhecimento bilateralmente (educador/criança e criança/educador). É o pedagogo então, que partilha e proporciona ferramentas a cada uma das crianças que por si passa, para que esta se torne no seu melhor possível.

Se a pedagogia é o envolvimento mútuo e dialético da teoria e da prática pela mesma pessoa, na mesma pessoa, o pedagogo é, antes de mais, um prático-teórico da ação educação. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua ação. (Jean Houssaye, 2004, citado em Sérgio Niza, os escritos sobre educação, p.637, 2012)

Educação então cinge "... o conjunto das influências do ambiente, as dos homens ou as das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo" (Arenilla, Gossot, Rolland, e Roussell, 2013, p.187). Educar por assim dizer, é muito mais do que «ensinar» envolve todas as relações sociais e culturais por parte de tudo aquilo que envolve a criança - a

comunidade, o meio, a família. Educação é um processo contínuo do desenvolvimento de todas as capacidades inerentes ao indivíduo, e esta altera consoante estes estímulos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Segundo Bertrand (2001):

... As teorias de educação são conjuntos sistematizados das percepções e das representações que as pessoas têm da organização da educação e que são utilizadas na evolução... teoria da educação é uma imagem fabricada da realidade que serve de referência, incitante ou inibidora, à mudança organizacional". (p. 9)

O modelo pedagógico com o qual me identifico enquanto profissional de educação é o que está associado às teorias humanistas que defendem um modelo que coloca a criança no centro do processo da sua aprendizagem, partindo assim dos seus interesses e necessidades para aprendizagens, pois cada pessoa é única e considero que nós, educadores/as temos o dever de nos lembrar constantemente que dentro de uma sala temos 25 pessoas cada uma diferente da outra, com diferentes vivências. No entanto, considero também que em parte me identifico muito às teorias sociocognitivas, pois vivemos em sociedade e podemos aprender imenso com o outro. Estas teorias defendem então um modelo pedagógico que carrega uma vertente sociocultural muito forte tendo instrumentos que o apoiam que considero bastantes benéficos como por exemplo o diário da semana/concelho. Sendo assim, cabe a nós educadores avaliar o nosso grupo, as suas necessidades e interesses e adaptarmo-nos ao grupo. Com isto, não consigo definir apenas um modelo pelo qual me guio, sigo as linhas destes dois modelos, pois ambos colocam a criança no centro da sua aprendizagem.

A pedagogia de Waldorf tem-me suscitado interesse nos últimos tempos e tem como base no desenvolvimento das teorias de Rudolf Steiner em 1919, Alemanha. Silva (2007) refere Lanz (2000), que designa como uma das principais características deste modelo ter em conta as diferentes características das crianças e jovens, de acordo com a sua idade, respeitando a capacidade de compreensão da criança.

O objetivo principal desta pedagogia é de "... desenvolver nos jovens as qualidades necessárias para que eles saibam lidar e principalmente florescer neste mundo de constantes e velozes mudanças, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionar." (citado de Silva, 2007, p. 48). Silva (2007) clarifica outros objetivos gerais desta pedagogia como oferecer á criança:

- Liberdade;
- Entusiasmo e encanto pela aprendizagem;
- Respeito;
- Tempo e espaço para aprender (sem competição nem pressa).

O conjunto destes objetivos com o movimento criado por Rudolf Steiner – a Antroposofia - originou a Pedagogia Waldorf. Segundo Silva (2007) a "... Antroposofia ainda procura desenvolver e equilibrar, através da educação, as três actividades anímicas humanas (pensar, sentir, querer), sendo que todas são concebidas com igual valor/importância..." (p.49). Alguns

autores como Moraes, Mello, e Ferreira, (2000) referem que desde o nascimento a criança vai "... construindo as suas características: modos de agir, pensar sentir e a sua visão de mundo, e o seu conhecimento." (p.45). Pode-se então dizer que, este modelo pedagógico valoriza a educação centrada na criança concebendo-lhe um papel de agente ativo nas suas aprendizagens. Vai ainda, um pouco ao encontro das teorias sociocognitivas – Vygostky – que defende que a criança aprende com a interação com o outro, através da cooperação.

Posto isto, - considero e concordo com os autores referidos acima que, - o educador deve assumir um papel de facilitador na relação que desenvolve com as crianças. As crianças são «permeáveis» e é esta característica que o educador deve ter em conta, citando Silva (2007):

A criança absorve inconscientemente não só o que existe em seu redor, sob o aspecto físico, mas também o clima emotivo que a circunda, o carácter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam. Sendo assim, as influências que emanam do mundo ambiente exercem, conseqüentemente, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, os quais se farão sentir durante toda a vida futura (Steiner, 2001). Inconscientemente, a criança imita o que percebe ao seu redor. O seu pequeno mundo baseia-se na identificação. (p.57)

O educador deve então saber orientar a criança, e que para isso significa um trabalho constante sobre si mesmo, podendo assim extinguir "unilateralidades, falhas ou excessos que possam ter efeitos negativos sobre os seus educandos".

Em suma, defendo uma educação centrada na criança, desempenhando esta um papel ativo na sua aprendizagem. O educador deve envolver a criança no processo da sua aprendizagem, dando valor aos seus interesses, aceitando as suas ideias, dando-lhe assim opção de escolha. Desta forma, o educador passa a ter um papel de mediador, dando assim mais liberdade à criança na escolha e gestão das atividades. Não obstante, esta postura não invalida de forma alguma o envolvimento, o aconselhamento e a partilha de opiniões entre o educador e a criança.

2. Caracterização das entidades cooperantes

2.1. Caracterização da instituição em estágio PESI:

2.1.1. Atividades e Horários Horário de Funcionamento da Instituição:

A Instituição funciona das 07.00h às 20.00h, estando aberta num total de 13 horas diárias e de 65 horas semanais.

2.1.2. Caracterização dos Utentes da Instituição

Sala	Valência	Nº Crianças
Sala dos Mimosos	Berçário – 4 meses/12meses	8
Sala da Brincadeira	Creche – 1/ 2 anos	9
Sala da Alegria	Creche – 2/ 3 anos	16
Sala dos Artistas	Pré-escolar – 3/ 4 anos	11
Sala das Traquinices	Pré-escolar – 4/6 anos	12

Tabela 1- Utentes da instituição

2.1.3. Projeto Educativo

Segundo o PE da instituição, para além de estarem programados projetos no contexto das festividades ao longo deste ano letivo, mantendo sempre em vista a exploração das várias áreas de conteúdos, o projeto que a instituição está a desenvolver é o Projeto A Magia da Arte (PE, 2015). Este, segundo o PE:

... Permitirá à criança desenvolver a comunicação oral por meio da exposição de ideias; ampliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita, trocando experiências e discutindo a grafia das palavras; aprender a organizar uma lista; realizar atividades em grupo; compartilhar decisões e respeitar opiniões; participar em situações de comunicação oral utilizando o vocabulário pertinente; expor suas ideias com gradativa clareza e autonomia; ouvir as ideias dos outros; ampliar o vocabulário, a autoestima, autonomia e o saber estar, de forma a criar uma relação com o mundo e com todo o processo de desenvolvimento de aprendizagem. (2015)

O PE define ainda objetivos específicos dentro de cada domínio/área de conteúdo correspondente a cada valência e idade da criança. Sendo que tem por base os seus objetivos gerais, estes são:

- Propiciar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva, durante o afastamento parcial do seu meio familiar;
- Respeitar os ritmos e as preferências pessoais de cada criança, potenciando o desenvolvimento global de cada uma;

- Proporcionar à criança um contacto com o meio que a rodeia e se sinta conhecedora, integrante e participante nesse meio;
- Apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança;
- Facilitar o processo de socialização da criança. (PE, 2015)

2.1.4. Caracterização do grupo

O estágio em creche foi realizado na Sala da Alegria, composta por 17 crianças (a meio do estágio entrou mais uma criança para a sala). É um grupo heterogéneo a nível de género e idades sendo que, é composto por 12 meninas e 5 meninos, com idades compreendidas entre 1 ano e meio e os 3 em que a maioria tem os dois anos.

Em conversa informal com a educadora da sala, esta informou-me um pouco sobre a dinâmica do grupo dizendo que este “ é um grupo um pouco difícil e instável porque já sou a quinta educadora deles, entrei em Janeiro, ainda estou em fase de criar ligações com eles”. Isto foi de facto algo que no espaço de uma semana deu para observar. O grupo mantém uma relação muito forte com a auxiliar (que os acompanha já há dois anos), e nota-se bem a falta de relação afetiva na maioria das crianças com a educadora. É de fato, um grupo muito agitado quando a auxiliar não está presente, segundo Brazelton (2006) uma criança nestas idades “...precisa de explorar os limites de tolerância de todos os que cuidam dela... as crianças agem de modos diversos com os diferentes adultos.” (pp. 200-201). Portugal (1998) afirma ainda que, “numa perspectiva desenvolvimental interessa compreender as dimensões funcionais que a relação precoce pode fornecer à criança, os efeitos de variações na relação e a conexão entre qualidade da relação precoce e inter-relações futuras” (p.26)

No decorrer do meu estágio e com a constante observação, pude perceber que este grupo estava carenciado de estímulos e rotinas, pelo que tive o prazer de conseguir criar este tipo de estímulos e pude observar o aumento do seu fascínio pelas histórias, pela dança, pelos jogos e pela exploração livre dos brinquedos da sala (que inicialmente eram inexistentes) – jogo simbólico. Post & Hohmann, (2007) afirmam que “A presença de um educador calmo pode ajudar crianças a sentirem-se tranquilos e confiantes.” (p.213), este tipo de autoconfiança foi algo que pude ver desenvolver neste grupo em particular pois considero que inicialmente era um grupo na sua maioria inseguro talvez, devido a mudança constante da educadora. Esta instabilidade acabou por afetar a rotina do grupo pois as educadoras que por ele passaram tinha dinâmicas muito distintas umas das outras de acordo com a auxiliar, Post & Hohnman (2011) referem que, “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes.” (p.195). Por norma, as crianças confiam na presença constante do educador, algo que neste grupo em particular, foi dificultado visto que as ligações socio afetivas entre criança-adulto foram quebradas mais que uma vez e a figura principal mudou 5 vezes. Senti muita dificuldade em fazer esta ligação com o grupo pois são crianças desconfiadas mas dia após dia consegui. Aproveitei todas as oportunidades possíveis para o fazer e mesmo assim não cheguei a todos, por exemplo apenas na última semana do estágio a “Di” se aproximou de mim e me

procurou para conforto, calculo que foi quando ela sentiu realmente confiança em mim para tal, pois sempre lhe dei o seu espaço. Por esta razão que sempre dei extrema importância a rotina criada pela educadora e em conjunto criámos inclusive algumas “atividades” que ajudaram a estabelecer esta rotina. Por exemplo, na parte da manhã na hora da muda da fralda antes do almoço, sentávamo-nos sempre no tapete e era tempo ou de histórias (livros que trouxe de casa e a educadora) ou de canções. Na parte da tarde no mesmo momento ou dançávamos ou fazíamos jogo com diferentes locomoções (ex. “agora vamos saltar até a parede como o sapo”).

Piaget de forma a explicar o processo do desenvolvimento cognitivo criou quatro estádios, caracterizados por níveis de adaptação, construídos a partir de experiências do sujeito nos estádios anteriores, a criança encontra-se em transição, ou no estádio fase pré-operatório, estes estádios acompanham a criança dos 0 meses até à fase pós-adolescência. As crianças até aos 3 anos têm um desejo natural de explorar o domínio sensorial apesar de a maioria do grupo estar nos dois anos de idade a fazer os 3 anos, globalmente o grupo segundo os estádios de Piaget, enquadra-se no estádio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo, segundo Smith, Cowie & Blades (1998) este estádio é característico pelas “...*experiências sensoriais e motoras imediatas...*” (p. 390).

2.1.5. Organização da Sala

A Sala da Alegria é uma sala bastante ampla, com casa de banho adaptada com dois lavatórios, 5 sanitas, um fraldário e um poliban, tem ainda, uma cancela na porta de entrada e ao seu lado na parede tem um *placard* onde se afixam os trabalhos feitos pelas crianças. O seu pavimento é revestido por linóleo sendo assim mais fácil a sua higienização (uma vez por dia, no horário de saída das crianças, realizado pela auxiliar da sala). As tomadas elétricas e interruptores estão fora do alcance das crianças.

A sala tem ainda uma marquise, com portas de correr, onde se guardam os trabalhos das crianças que estão em processo de construção (para secar, etc) e as fraldas, toalhitas e mudas de roupa das crianças. A sala possui apenas um armário para arrumação (com dimensões relativamente pequenas) este é utilizado para arquivagem dos trabalhos feitos pelo grupo ao longo do ano, para guardar os materiais didáticos e para arrumar os processos de cada criança.

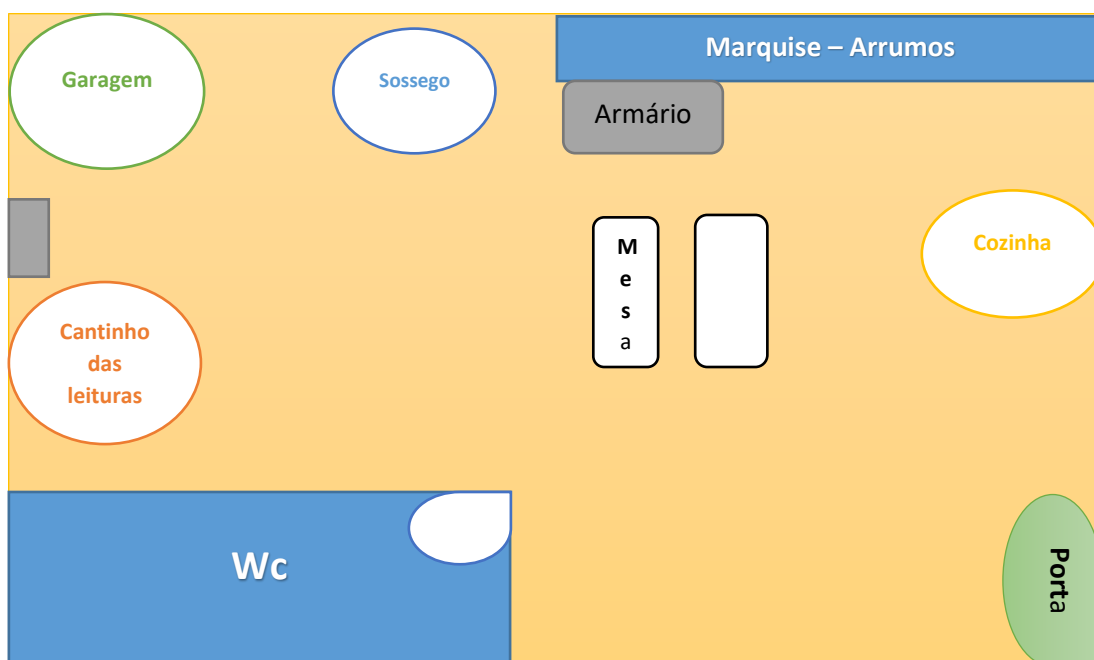


Figura 2 - Planta da sala

Considero que a sala tem défice de material de arrumação, opinião igual à da educadora, pelo que pedi à administração ajuda neste aspeto e tal foi-lhe negado (justificando ser suficiente não havendo necessidade desse gasto). Na minha opinião não existe um rácio suficiente de todo o material didático disponível, não havendo sequer folhas brancas disponíveis na sala. Segundo Post & Hohmann (2011) para a criação de um ambiente estimulante e envolvente para a criança “...é essencial que os educadores compreendam que os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (p.114).

Todo o material referido anteriormente está ao alcance das crianças, contra vontade da educadora pois, os fechos de segurança das gavetas estão estragados e a administração ainda não os substituiu. Foi notório no decorrer do meu estágio e trabalho que o ambiente da sala não é estimulante à autonomia da criança, pelo que a educadora inicialmente estava constantemente a dizer as crianças para não mexerem nas coisas, mesmo não estando estas em atividade. Na minha perspetiva esta atitude é antagónica pois, se temos as coisas ao alcance das crianças é claro que é para elas mexerem e explorarem. Se não queremos de todo que certo material seja manipulado pela criança cabe-nos a nós não colocar o material à vista e ao alcance da criança. Post & Hohmann (2007) referem que,

(...) um ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como o espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento (p.249).

A minha perspetiva em relação à organização da sala vai ao encontro de Hohmann e Weikart (1997), quando referem que o espaço é organizado “...de forma, a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem-estar. Contudo, a ordem e a limpeza não são a prioridade.” (p. 162), cabe então ao adulto priorizar assim e

sempre ação da criança, proporcionando aprendizagens ativas por parte destas. Partilhei esta ideologia com a educadora da sala, sendo que ela partilha da mesma opinião mas que sabe que por parte da administração/gestão e por parte de alguns pais esta ideia não é muito bem vista. Posto isto foi uma grande “luta” da minha parte para poder dinamizar atividades que envolvessem exploração livre por parte das crianças com materiais que definitivamente iam sujar chão, bibes, etc.

O modelo pedagógico pelo qual a educadora da sala se rege é o modelo High Scope, e portanto denota-se uma tentativa de delimitações de áreas, pois estão denominados na parede, estas são: a cozinha - onde existe apenas uma estrutura em madeira que remete para tal mas em que lhe retiraram as portas, nesta mesma área encontra-se um berço com 3 bonecos dentro; a garagem – onde está um tapete com pistas de carros mas não possui quaisquer carros mas sim um jogo de encaixe apenas; o cantinho da leitura – onde tem um tapete com *design* tipo puzzle, local onde a educadora reúne o grupo, e um pequeno armário com sensivelmente 5 a 6 livros disponíveis já notoriamente danificados; e a área do sossego – onde está uma mesa pequena com 3 jogos didáticos. Em frente ao armário (único) da sala encontram-se duas mesas retangulares onde as crianças comem o reforço da manhã e/ou da tarde e onde realizam as atividades com a educadora – este espaço não tem identificações quaisquer.

2.1.6. Rotina Diária

O quotidiano da Sala da Alegria é flexível obviamente e centrado muito pelas necessidades e interesses das crianças, segundo Post & Hohmann (2011) “Num contexto de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas, os horários ...e as rotinas ...estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados.” (p.15). Quando a rotina está bem instalada, bem pensada e planeada, esta permite transmitir à criança uma sensação de controlo e de segurança.

Horário	Rotinas
8h30 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h20	Atividade
10h20 – 11h	Muda de Fraldas (e fazer camas)
11h – 12h	Almoço
12h – 12h30	Muda de Fraldas
12h30 – 14h30	Repouso
14h30- 15h	Muda de Fraldas (e levantar camas)
15h – 16h	Lanche
16h – 19h*	Saídas
*18h – Reforço	

Tabela 2 - Rotina da sala da Alegria

2.2.Caracterização da entidade de estágio PESII

2.2.1. Atividades e Horários

A Instituição funciona das 07.30h às 19.30h, estando aberta num total de 12 horas diárias e de 60 horas semanais.

A instituição contempla também AEC's, dirigidas às duas valências, são elas música, natação e ginástica.

2.2.2. Caracterização dos Utentes da Instituição

- Valência Creche – 70 crianças
- Valência Pré-Escolar – 75 crianças

2.2.2. Projeto Educativo

O projeto educativo da instituição está a ser implementado no triénio 2015/2018 e tem como tema “Brincar...é um direito”. Este, tem como missão “contribuir para o desenvolvimento integral da criança, potenciando o seu crescimento saudável e equilibrado, formando futuros cidadãos, intervenientes, críticos e conscientes da importância dos valores cívicos e ambientais”(PE, 2015/2018). Tem como objetivos gerais: desenvolver competências psico-motoras nas crianças através do brincar e sensibilizar os pais, os encarregados de educação e toda a comunidade educativa para a importância do brincar na Educação de infância. Em particular para o pré-escolar, o PE remete para a Lei - Quadro (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), que consigna os objetivos da educação:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso na aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meio de relação, de formação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem - estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e melhor encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;

2.2.3. Caracterização do grupo

Piaget define o desenvolvimento da criança em:

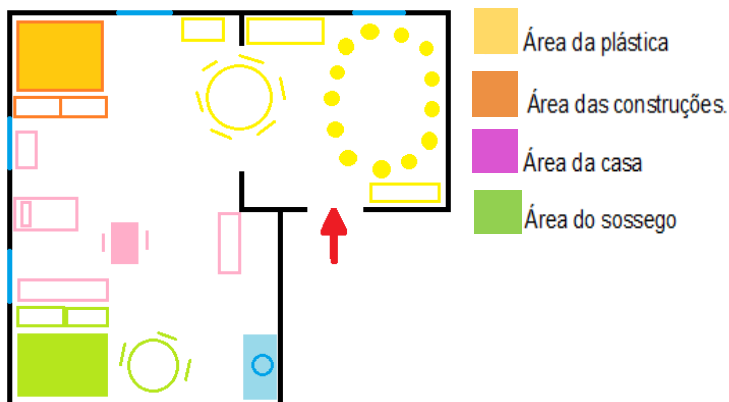
- Estádio sensório-motor- decorre do nascimento até aos 2 anos;
- Estádio pré-operatório- decorre dos 2 aos 7 anos;
- Estádio das operações concretas- decorre dos 7 aos 11 anos;
- Estádio das operações formais- decorre dos 11 aos 15 anos.

Em todos os estádios, a permuta entre o sujeito e o mundo opera-se segundo dois mecanismos constantes, a assimilação – nova informação e a acomodação - adaptação à nova informação. De acordo com esta classificação de Piaget, as crianças deste grupo estão abrangidas pela faixa-etária dos 3 aos 4 anos, correspondendo assim ao estádio pré-operatório ou do pensamento intuitivo, onde ocorre o aparecimento da função simbólica, que assinala o início do pensamento. Esta função refere-se à capacidade que a criança tem em criar símbolos para substituir ou representar os objetos e de lidar mentalmente com eles. Manifesta-se através da linguagem, da imagem mental e do jogo simbólico. O que entra em concordância com o que pode observar na dinâmica geral do grupo, em que o jogo simbólico está bastante presente.

O grupo da sala dos príncipes em geral é tímido, mas segundo a educadora, é possível observar que as crianças manifestam uma grande curiosidade por aquilo que as rodeia, no entanto interpretam as coisas em função de si e dos seus interesses. Isto significa que o seu pensamento é ainda principiante e egocêntrico, ou seja a criança vê as coisas pelo seu ponto de vista, sendo incapaz de perceber que possam existir outras perspetivas para além da sua. É possível observar conflitos com origem em disputa de brinquedo, e a gestão de conflitos por parte da educadora e auxiliar é constante na sala. Dentro das áreas as brincadeiras muitas das vezes acabam com todos os brinquedos espalhados, e depois de alguma observação percebi que a maioria das crianças, enquanto a educadora e a auxiliar estão na mesa com algumas crianças a fazer alguns trabalhos, simplesmente desarrumam os brinquedos, despejam as caixas ou gavetas, não existindo qualquer brincadeira associada. Segundo a educadora, e como pude observar o grupo precisa ainda de alguns limites, em termos de respeito pelos materiais existentes na sala.

2.2.4. Caraterização da Sala

A Sala dos Príncipes, é uma sala de dimensões dentro dos parâmetros normais exigidos pelo rácio de crianças e com boa luminosidade. O seu pavimento é revestido por linóleo sendo assim mais fácil a sua higienização (duas vezes por dia, no horário de saída das crianças da sala, realizado pela auxiliar de serviços gerias). As tomadas elétricas e interruptores estão fora do alcance das crianças. A sala tem ainda um lavatório disponível perto da Área do Sossego.



A planta acima retrata a sala como está atualmente, pois

Figura 3 - Planta da sala dos Príncipes

sofreu obras entretanto. Anteriormente a área da casa era na zona onde é agora a área do sossego, a área do sossego era onde é agora a área das construções e por último a área das construções era onde é agora a área da casa. Encontram-se:

- Na Área da plástica, armários de arrumação, uma mesa e onde se situa a roda de reunião do grupo.
- Na Área das construções, estantes com cestos e um tapete de borracha
- Na Área da casa, uma cozinha de madeira, uma cama, mesa e duas cadeiras, um armário de roupa e uma mercearia.
- Na Área do sossego, um tapete de borracha, duas estantes e uma mesa de apoio para jogos de mesa.

É importante referir que segundo a educadora a organização da sala e dos materiais é e deve ser flexível pois, segundo Post e Hohmann (2004),

Através das suas acções, as crianças deixam que os educadores se apercebam da altura em que estão prontas para experimentar algo novo. Por isso, os educadores proporcionam os materiais e as experiências que permitem que as crianças persigam os seus interesses em vez de tentarem estimular ou sobrecarregá-las com coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem. (p.83)

Post & Hohmann (2007) referem ainda que,

... um ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como o espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento (p.249).

Em termos de rácio de material, na minha perspetiva, é suficiente, embora a educadora diga que não têm muito espaço para arrumação dentro da sala pelo que teve de comprar para a sala caixas grandes para guardar material (EVA, papel de seda, material reciclado, etc). A educadora reconhece a importância da organização de uma sala, pois de acordo com Zabalza (1998) “organizá-la [a sala] de forma a promover atividades orientadas e livres, em que seja fácil a interação entre crianças e entre crianças e adultos” (p.50), a sala encontra-se organizada para que promova a autonomia da criança estando a maioria dos materiais de fácil acesso a esta.

2.2.3. Rotinas Diárias

A sala dos Príncipes orienta-se segundo a seguinte rotina:

Hora	Atividades
7.30h	Acolhimento
9.30h	Tempo de grupo
10.00h	Exploração livre/ atividade programada
11.00h	Tempo de arrumar a sala e higiene
11.30h	Almoço
12.15h	Higiene
12.30h	Sesta
15.00h	Levantar e higiene
15.30h	Lanche
16.00h – 19.30h	Exploração livre e saídas

Tabela 3 - Rotina da sala dos Príncipes

Post & Hohnman (2011) referem que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenado em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes.” (p.195).

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador 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. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (OCEPE, 1997, p.40).

É relevante especificar que a rotina da sala dos príncipes apesar de ter os horários cima referidos, é flexível de acordo com as necessidades e interesses da criança. Esta rotina esta consolidada já no grupo e promove assim a autonomia das crianças.

3. Desenvolvimento da prática profissional

3.1. Prática profissional em PESI

No estágio de PESI, e sendo o colégio privado e recente, foi notório desde início, que a questão dos gastos e dos consumos era algo muito importante para a dona. Sendo trabalhadora/estagiária, foi um estágio de certa forma com bastantes restrições a nível geral.

Quando comecei a trabalhar com a função de auxiliar de educação esta preocupação foi ainda mais clara, ao questionar a educadora o porquê da sala estar carenciada de material didático. Eventualmente eu e umas colegas juntamo-nos e trouxemos material para pôr na área da cozinha e garagem, pois reparamos que contrariamente ao típico comportamento dos 2 anos, o grupo não demonstrava jogo simbólico, de acordo com Brazelton (2006), “O jogo simbólico traz consigo a imitação.”, e é através da imitação que a criança “Mostra capacidade para compreender inflexões subtis.” (p.215)

Dadas as condições, não criei um projeto em si, mas trabalhei e explorei uma linha de prática que fosse ao encontro das necessidades e interesses das crianças segundo a caracterização do grupo. Focando-me assim em atividades sensoriais e experimentais (Fig.4), e implementando uma rotina no grupo (que não existia) tentando proporcionar-lhes momentos prazerosos e ricos, tentando dar-lhes voz. Existiram imensos momentos espontâneos no decorrer do estágio visando dar vida às ideias e necessidades do grupo na altura, aproveitando esses momentos para aprendizagens significativas mesmo não sendo planeadas. (Anexo III,p.51)



Figura 4 - Atividade sensorial, "Nós e o espelho" (mistura de cores)

3.2. Prática profissional em PESII

“À descoberta do brincar” é o nome do projeto realizado no estágio de PESII.

Mesquita-Pires (2007) refere que “... a acção da criança na construção do conhecimento, [funciona] como andaime que, de forma intencionalizada, contribui para que a criança construa significados sobre as experiências que realiza.” (p.143).

O ato de brincar “dentro da “sala” para este grupo, significa constantes conflitos. Foram vários os registos feitos por mim, onde descrevi este tipo de comportamento. Esta situação foi tema de muita conversa entre mim e a educadora durante o meu tempo de observação do grupo,

pois quando estava com eles nas áreas o número de conflitos reduzia imenso, e o grupo não ficava tão agitado. A educadora confessou que já se tinha apercebido desta situação mas que não conseguia estar sempre com eles nas áreas. Foi então, pertinente para mim seguir num sentido, que estivesse naturalmente relacionado com o brincar, indo ao encontro com o PE da instituição, ao qual cheguei ao título do meu projeto de intervenção “À descoberta do brincar”, que remete para uma necessidade do grupo, de forma a colmatar este grande número de conflitos



Figura 5 - Jogo dos monstros, representação das emoções

existentes na hora do brincar, passando por promover situações que desenvolvam um sentido de pertença no grupo, de respeito e de partilha. Brincar deve ser considerado como um ato importante e natural como respirar e comer na vida de uma criança. Segundo Neto e Lopes (2017),

As crianças sempre brincaram ao longo da história da humanidade. O comportamento de brincar ou o jogo na infância, é uma linguagem universal que pode ser observada em todas as culturas e situações geográficas. É um comportamento fácil de observar, mas difícil de interpretar. Brincar na infância permite a exercitação do corpo em situações inesperadas, tornando-se uma forma de conquistar uma capacidade de adaptação a situações de natureza motora, perceptiva, cognitiva e social. Brincar é uma forma de conquistar ferramentas úteis para vida adulta e uma forma de conquistar segurança e autonomia. (p.29)

Como já foi referido na caracterização do grupo, as crianças são abrangidas pela faixa-etária dos 3 aos 4 anos, idades características pelo aparecimento do jogo simbólico. Ainda de acordo com os autores referidos acima, “pode-se reaprender a brincar” (p.30) e é desta forma que “À descoberta do brincar” faz sentido para este grupo, promovendo a procura da apropriação (equipa e grupo) da sala e das áreas e a exploração do potencial de todos os seus materiais. Tudo isto partindo do “eu” para o “nós” de forma a conseguir que as crianças comecem a ter uma perspetiva não só do seu ponto de vista como também do ponto de vista do outro. De acordo com Vygotsky (citado por Silva & Santos, 2009) é a brincar a criança “consegue ultrapassar os seus limites e vivencia experiências que ultrapassam a sua idade e realidade, desenvolvendo desta forma a sua consciência acerca do mundo que a rodeia” (p.4).

Os objetivos do projeto de intervenção são:

- Proporcionar um momento que “fuja da rotina” do grupo;
- Criar situações em que a criança seja autónoma e confiante durante a tarefa que realiza;

- Promover situações de partilha e cooperação;
- Potencializar a brincadeira nas áreas das salas, diminuindo os conflitos entre pares.

Durante o período de apenas observação, procurei envolver-me nas brincadeiras do grupo tornando-me um parceiro igual de forma a poder tentar “ver” as coisas na sua perspetiva, procurando potencialidades e fragilidades. Tentando ainda conhecer criar e desenvolver uma relação de segurança e confiança com cada uma das crianças pois, considero, que é essa relação/ligação emocional, que nos permite eventualmente desenvolver um projeto. Dando-me assim, a conhecer, à educadora e auxiliar, ao grupo e às famílias.

Procurei seguir a “linha” de trabalho da educadora, com a qual me identifico, tentando sempre encontrar uma forma de interligar o que desenvolvi com o que a educadora estava a desenvolver. Tornando-nos parceiras, em constante comunicação, durante o período de estágio,

Procurei desenvolver atividades que fizessem sentido para o grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades, sempre através de práticas ativas.

4. Problematização e questão de partida

No decorrer do estágio em creche (PESI) e após vários momentos de reflexão, verificou-se um défice de realização de atividades sujas depois de algumas questões colocadas a justificação do porquê de não se realizarem em geral era a logística, ou porque as crianças não podiam ir sujas para casa (incluindo o bibe). Constatou-se que tanto os pais como as educadoras e a instituição tinham algum desconforto na realização deste tipo das atividades e, por conseqüente tive algumas dificuldades em conseguir o aval para realizar certo tipo de atividades planificadas para realizar com o grupo com o qual estava a intervir (por exemplo: massa mágica – atividades sensoriais). Considero importantíssimo este tipo de atividades especialmente em creche. Post & Hohmann (2011) afirmam que para a criação de um ambiente estimulante e envolvente para a criança “...é essencial que os educadores compreendam que os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (p.114). Este assunto acompanhou-me ao longo do estágio sendo uma situação que me inquietou cada vez mais, e obrigou-me a refletir suscitando-me bastante interesse para uma investigação. No fim, este tema acompanhou-me durante a vida académica e principalmente na profissional, acabando por criar fortes convicções no que seria de positivo trazer para os grupos com que estarei futuramente. Surgiram-me então várias questões durante este percurso de estágio, as quais enunciei na introdução deste relatório.

Com todas estas reflexões ao longo de um ano e alguma pesquisa de atividades sujas e projetos envolvendo o meio natural que rodeia a criança cheguei então a um nome para esta investigação que retrata precisamente aquilo em que acredito e qual a minha posição pedagógica: as crianças devem sim participar ativamente em atividades ditas sujas, não sujas no sentido de falta de higiene mas sim... SAUDELMENTE SUJAS. Este tema é um tema amplo e atinge vários conteúdos. Gostaria então, de perceber se a criança tem a liberdade de poder explorar na escola, e por que razão os pais/educadores deixaram de utilizar o meio

envolvente da criança e os seus materiais e objetos como forma de criar aprendizagens significativas ou não significativas e mais importante (para mim) o que as crianças pensam disso.

Este relatório visa então demonstrar e estudar os aspetos positivos ou negativos que terão este tipo de atividades, pois para mim é mais do que uma atividade suja, é promover liberdade, confiança e sentido de pertença às crianças podendo assim traduzir-se em aprendizagens significativas tanto a nível pessoal como social.

4.1. Objetivos do estudo

- Comparar opiniões das crianças, pais e educadoras/es sobre a realização das/liberdade para atividades sujas;
- Identificar as razões invocadas pelos educadores/as e pais/encarregados de educação para deixar/não deixar as crianças realizar atividades em que se sujam.

Parte II – Estudo Empírico

1. Fundamentação Teórica

Libertem as crianças

- De estarem sentadas e quietas
- Para brincarem livremente
- Para correrem mais riscos
- Da superproteção patológica
- Dos medos dos adultos
- Da iliteracia lúdica e motora
- De agendas muito estruturadas
- Da falta de participação
- Da falta de autonomia e mobilidade (Neto e Lopes, 2017, p.106)

Esta investigação tem como título “Saudavelmente sujas?”, pois trata-se da utilização ou não de atividades sujas na escola (seja na creche ou no pré-escolar). Em que medidas afeta ou não a felicidade da criança na escola (algo difícil de mesurar).

Brincar ao ar livre tem quase sempre como consequência roupas e mãos encardidas. Mas quando se diz que uma criança suja é uma criança feliz, não se está a usar apenas uma forma de expressão. Trata-se de algo concreto em termos biológicos. (“Observador”, 2016, s.p.)

Marujo (citado por Observador, 2016), afirma que “a felicidade está fortemente associada a tempo passado com amigos, atividade física e tempo lúdico e de lazer” (s.p.) e que “parece estranho estarmos a caminhar para sociedades que limitam o brincar ao mínimo” (s.p.). Qual as opiniões dos pais e educadores/as em relação a este tipo de atividades? Considero, como profissional que cada atividade que realizamos com as crianças deve incluir como objetivo o bem-estar da criança/felicidade, Garvey (1977, citado por Moyle) “uma nova experiência, se não for assustadora, provavelmente atrairá primeiro a atenção, depois a exploração. Somente depois que um aspecto novo do ambiente for investigado é que ele poderá ser tratado mais levemente e ser divertido.” (p.32). Helena Marujo explica ao “Observador” que,

As emoções positivas que advêm de brincar nestas condições estimulam até o sistema imunitário, em vez de o enfraquecer como muitos pensam (...) a serotonina está associada a este brincar no exterior, sujar e desorganizar a arrumação da vida certinha e limpinha. (2016, s.p.)

Como educadores podemos trazer algo de novo para o grupo e realizar atividades de rotina (por exemplo) num espaço exterior. O Observador (2016) destaca ainda os benefícios que a

exposição ao sol traz para as pessoas, estimulando o organismo à produção de vitamina D que é essencial ao desenvolvimento dos ossos e dentes, auxilia ainda na melhoria do humor e consequente diminuição da depressão, havendo assim um aumento de autoestima.

Segundo estudos realizados por Neto e Lopes (2017) ao longo dos últimos anos, que verificaram um aumento na percentagem de comportamentos de proibição e inibição por parte dos pais e educadores às “iniciativas de jogo livre das crianças, quando se encontram em situações de maior risco” (p.53).

Este “terrorismo do não” de forma verbal e não-verbal, vai criando na criança uma pobreza de cultura motora fundamental, e, ao mesmo tempo, criando nefastas condições de se instalar uma iliteracia física e motora, prejudicial ao desenvolvimento de estilos de vida saudável nestas idades e ao longo da vida (Neto e Lopes, 2017,p.53).

1.1. Conceitos a definir

Atividades sujas

Este conceito traduz-se em tarefas, brincadeiras ou até mesmo atividades planeadas que incluam a verdadeira ação da criança em que possa escolher o seu material (se for o caso) e explorá-lo. Poder ter a liberdade de brincar no recreio e poder fazer bolos de areia, podendo no decorrer da ação sujar as calças, camisola ou levar inclusive grãos de areia nos bolsos ou debaixo das unhas, “o prazer que uma criança tem ao enfiar os pés nas poças, sujar-se na terra, moldar bolos de areia ou a fazer carreiros de água alimenta um lado do desenvolvimento que não se pode perder” (Marujo citado por Observador, 2016, s.p.)

É importante ainda referir, que a atividade suja termina com a arrumação, limpeza e higiene, onde as crianças desenvolvem também competências essenciais para a vida, como o deixar o local limpo e arrumado como se encontrou, arrumação e manutenção do material e ainda, a higienização: a lavagem das mãos, pés, etc. Em suma, atividades/tarefas em que a criança pode (e deve) explorar o meio e as características dos materiais conforme sinta necessidade. Segundo as OCEPE, “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (2016, p. 12), tendo assim o direito de ser escutada e das suas opiniões serem levadas em conta.

Brincar

Neto & Lopes (2007) afirmam que brincar “é muito importante na construção das estruturas e identidades durante o seu desenvolvimento nas primeiras idades.” (p.17). Esta investigação incide no conceito de brincar abordando vários tipos de brincadeiras reconhecendo que existe inúmeras formas de brincar. Os mesmos autores referem ainda que brincar é “uma estratégia fundamental para se ganhar segurança e autonomia” (p.17).

As ideias, noções, pensamentos e experiências que construímos ao longo dos anos de educação e ensino são o resultado de muitas pessoas diferentes, algumas guardadas

para sempre em nossa memória, outras absorvidas e assimiladas como parte do nosso próprio ser. O mesmo acontece com pensamentos e ações referentes ao brincar. (Moyles, 2002,p.30)

Considero que brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e relacional das crianças, tendo repercussões para o resto das suas vidas, Marujo (citado por Observador, 2016) afirma que “têm sido documentadas por inúmeras investigações científicas ao longo de décadas” e “parece estranho estarmos a caminhar para sociedades que limitam o brincar ao mínimo”.

Liberdade

O dicionário “Priberam” define liberdade como o direito “de proceder conforme nos pareça, contanto que esse direito não vá contra o direito de outrem” (s.p.). Neste estudo especificamente este conceito consiste maioritariamente na liberdade de expressão e na sua importância, Neto & Lopes (2017) afirmam,

“No nosso entender, dar a possibilidade da criança estar sozinha, ou na companhia dos seus pares (em autonomia) a deslocar-se (em mobilidade) no espaço público, é ver-lhe reconhecida o direito a brincar livremente e a condição de base para a criança exercer o seu direito à participação. O corpo em movimento pelo espaço público é condição fundadora das oportunidades que surgem para explorar o espaço de modo lúdico (brincar) e base de vivência lúdica no espaço a partir do qual se constrói uma crescente e progressiva tomada de posição crítica da criança relativa a essas vivências (participação) usando canais de comunicação apropriados ao modo de ser, estar e de sentir (liberdade de expressão) (p.105).

Considero então, que durante o planeamento de atividades é importante incorporar um “espaço” que possibilite liberdade de expressão da criança durante a realização da mesma, “...negar a possibilidade das crianças e jovens se deslocarem em autonomia...cria uma exclusão do corpo lúdico em movimento... reduzindo os níveis de participação pública” (Neto e Lopes, 2017, p.105)

2. Metodologia

2.1 Objeto de estudo

Esta investigação não provém dos projetos implementados em estágio mas sim de situações paralelas aos estágios, em particular o estágio em PESI, que me apresentou obstáculos ao nível do tipo de atividades a realizar com o grupo.

O objeto de estudo procura perceber porque não se realizam de forma regular atividades sujas na educação das crianças tentando perceber de que forma a opinião dos responsáveis pela educação e formação das crianças (pais/encarregados de educação e educadores) se reflete na realização ou não de atividades sujas nas escolas.

Objetivos do estudo

- Comparar opiniões das crianças, pais e educadoras/es sobre a realização das/liberdade para atividades sujas;
- Identificar as razões invocadas pelos educadores/as e pais/encarregados de educação para deixar/não deixar as crianças realizar atividades em que se sujam.

2.2. Abordagem metodológica

“A investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que e que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta” (Rosa, 1994, citado por Sousa, 2005, p.12).

Para esta investigação foi utilizada uma abordagem metodológica mista, tendo sido sustentada por uma metodologia quantitativa e qualitativa, procurando assim responder aos objetivos da investigadora. Cohen e Manion (1987 citado por Sousa, 2005), referem que seja qual for o tipo de metodologia utiliza-se “diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo. (...)) de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado.” (pp. 95-96). Assim foi utilizada como instrumento o inquérito por questionário, semiaberto, contendo este procura de resposta tanto qualitativa como quantitativa, não esquecendo a observação direta durante o percurso académico e profissional.

O processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, define-se como recolha de informações, esta, tem o fim de melhorar um nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (Ketele & Roegiers, 1999, p.17).

A recolha de dados permite então ao investigador poder representar a situação que pretende através de dados estatísticos e também que com eles possam responder aos objetivos de investigação estabelecidos

Ainda assim, a escolha deste instrumento apresenta vantagens e desvantagens tais como:

Vantagens

- Podem ser aplicados simultaneamente a um grande número de indivíduos;
- Mesmo que os sujeitos estejam dispersos por uma área geográfica extensa, o questionário pode ser enviado e devolvido pelo correio;
- Obtêm-se dados de uma forma relativamente rápida, mesmo imediata nos testes efectuados em computador ou com um intervalo de uma ou duas semanas, prazo em que geralmente são devolvidos os questionários enviados pelo correio;
- Garante o anonimato dos inquiridos, o que leva a maior veracidade nas respostas dadas;
- Os questionários permitem que os sujeitos respondam no momento que julgam mais conveniente;
- Não há circunstâncias externas que possam influenciar as respostas dos questionados;
- Obtém respostas que de outro modo seriam inacessíveis.

Desvantagens

- Não é aplicável a pessoas que não saibam ler e escrever, o que limita a sua utilização em investigações com crianças da pré-escolaridade;
- Não permite saber no que o sujeito estava a pensar no momento em que respondeu, o que poderá ser importante na avaliação qualitativa das suas respostas;
- Os sujeitos podem não responder a todas as perguntas, devolvendo o teste ou questionário com as questões principais sem resposta;
- O questionário não oferece a garantia de que a maioria dos sujeitos o devolvam, o que pode implicar numa diminuição tal da amostra que a torne insuficiente;
- Apenas abordam um relativamente pequeno número de questões, uma vez que quanto mais perguntas houver maior é a probabilidade de não serem respondidas;
- Podem surgir dificuldades de objectividade, uma vez que a mesma pergunta poderá ser interpretada de diferente modo por diferentes sujeitos. (Sousa, 2005, p.205)

Decidi ainda assim, correr o risco de utilizar este instrumento, pois queria ter uma amostra significativa, apesar de ter reduzido a amostra de 106 inquiridos (como teria projetado anteriormente) para 66, pois percebi que não iria conseguir fazer o tratamento de dados com essa amostra. A investigadora considerou importante que para todos questionários existisse

poucas perguntas e que estas fossem claras e curtas, reduzindo assim a possibilidade de não ser respondida determinada pergunta. No que diz respeito aos questionários referentes às crianças procurou-se traduzir certos termos em figuras (Anexo IV- 2, p.60), mas sendo difícil perceber as respostas apenas pelos desenhos elaborados pelas crianças optou-se por complementar com espaço para transcrever exatamente o que a criança expressou de forma a facilitar a recolha de informação e a sua análise.

3.2. Informantes/fontes de informação

Foi aplicado o questionário a 30 crianças (Anexo IV- 2, p.60), a 30 pais/encarregados de educação (dos mesmos grupos) (Anexo IV- 1, p.58) e a 6 educadoras (Anexo IV- 3, p.62). Todos os informantes pertencem à instituição onde realizei o estágio de PESII. É importante referir que não existiu retorno de todos os questionários por parte dos pais (já foi previsto que tal fosse acontecer), sendo retornados 22 dos 30 questionários. Em relação às crianças foram respondidos 27 dos 30 questionários, pois na fase da sua aplicação houve crianças que faltaram. Mesmo assim, considero que é uma amostra válida para esta investigação.

4. Apresentação dos dados

4.1. Dados recolhidos dos questionários aplicados às crianças

Relativamente à quarta pergunta do questionário (Anexo IV- 2, p.60), as figuras traduzem-se nas seguintes expressões: Feliz/Contente, Espantado, Incomodado ou Aborrecido e Zangado (respetivamente). Para a última pergunta do questionário, considerei que deveria enumerar e agrupar as respostas dadas por 4 temas:

Brincadeiras no exterior- pular, brincar na areia, mexer na água, jogar à bola, etc;

Envolvimento dos pais – trazer os pais à escola para participarem nas atividades

Exploração livre das áreas – brincar na área da casa/ cozinha/ construções/arte).

Exploração das tecnologias – ver filmes, ir ao computador.

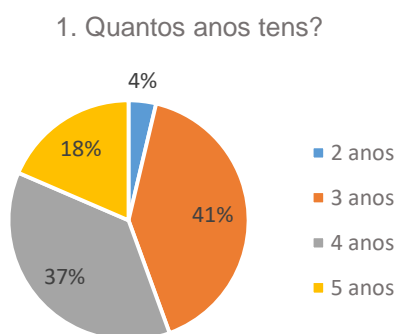


Gráfico 1 - Frequência relativa da idade das crianças

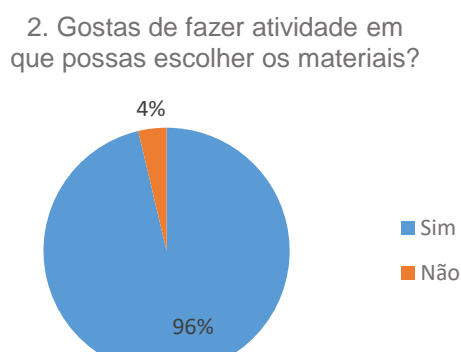


Gráfico 2 - Frequência relativa do gosto pela escolha dos materiais

3. Gostas de mexer nas coisas à vontade?

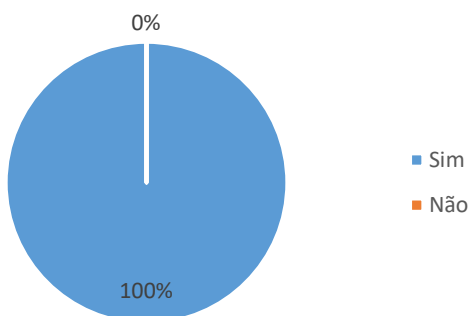


Gráfico 4 - Frequência relativa do gosto pela exploração

4. Quando te vêm buscar à escola se tiveres a roupa ou o bibe sujo qual é a cara que o pai ou a mãe (ou outro) faz?

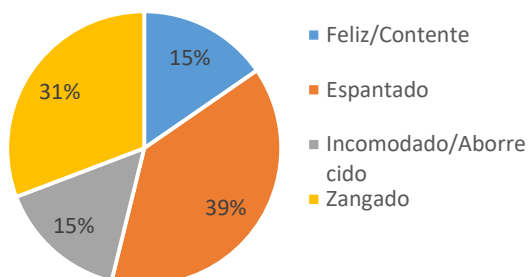


Gráfico 3 – Frequência relativa da opinião das crianças em relação à reação dos pais quando têm a roupa suja

5. Se pudesses escolher o que fazer na escola o que gostavas de fazer?

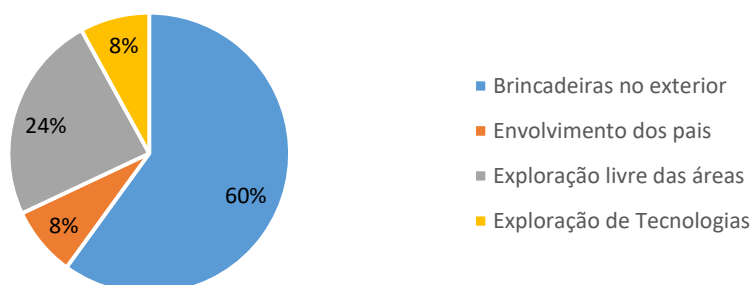


Gráfico 5 - Frequência relativa sobre a escolha de atividades

A amostra referente à população de crianças, revela que na sua maioria encontra-se entre os 3 e 4 anos (41% e 37% respetivamente), sendo que 4% reflete os 2 anos e 17% os 5 anos. Da amostra, 96% refere que gosta de ter a liberdade de escolher os materiais a utilizar nas atividades e apenas 4% respondeu que não. Em comparação, um esmagador 100% respondeu que gosta de poder explorar à vontade.

Em resposta à pergunta 4, temos Espantado (38%) e Zangado (31%) como maioria das respostas, sendo que Feliz e Incomodado/Aborrecido representam ambos, 15% da amostra. Na última pergunta (5), em maioria (60%) fizeram referência às Brincadeiras no exterior e em seguida 24% das respostas remetem para a exploração livre dos brinquedos/materiais nas áreas.

4.2. Dados recolhidos dos questionários aplicados aos pais/encarregados de educação

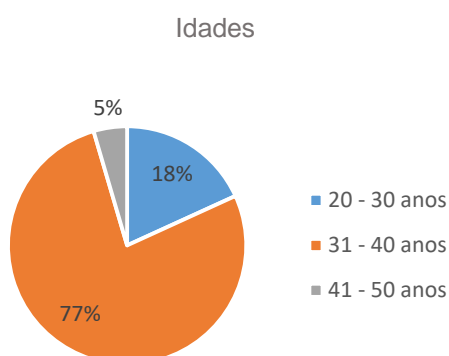


Gráfico 5 - Idade dos pais/encarregados de educação

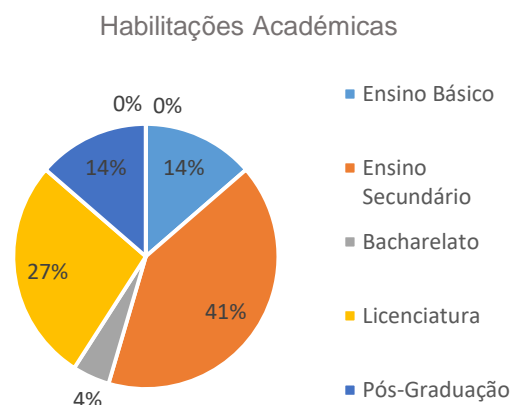


Gráfico 6 - Habilitações académicas dos pais/encarregados de educação

1. Considera que o seu educando é uma criança feliz na escola?

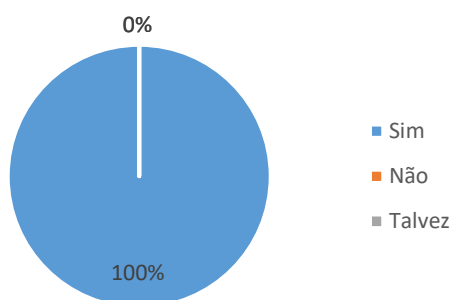


Gráfico 7 - Frequência relativa sobre a opinião dos pais/encarregados da educação sobre a felicidade escolar do educando

2. Considera importante que o seu educando tenha liberdade na escolha de materiais e /ou atividades que possa vir a participar na escola?

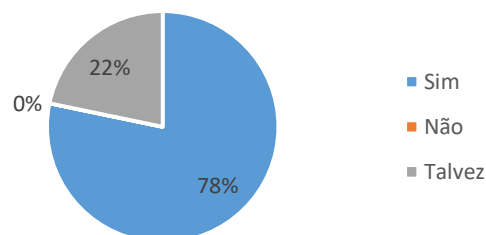


Gráfico 8 - Frequência relativa da opinião dos pais/encarregados de educação em relação à liberdade de escolha

A amostra referente à população dos pais, revela que na sua maioria encontra-se no intervalo de idade entre os 31 e os 40 anos (77%). Revela ainda que da totalidade 41% completou o Ensino Secundário, 27% tem Licenciatura, ambos Ensino básico e Pós-Graduação com 14% e 5% possui bacharelato. Da amostra 100% considera que o seu educando é feliz na escola. Ainda, 78% dos pais/encarregados de educação consideram que é importante o educando ter liberdade na escolha dos materiais e/ou da atividade que participe, 22% responderam talvez.

3. Atividades que considera viáveis para as crianças

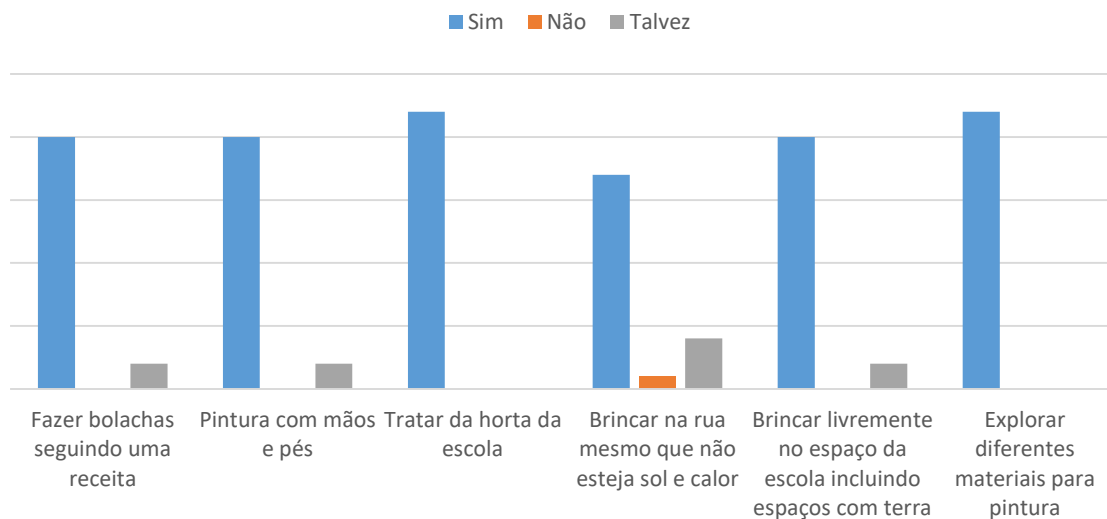


Gráfico 9 - Frequência absoluta da opinião dos pais/encarregados sobre atividades viáveis para o educando

Foi pedido em seguida aos pais, que avaliassem da lista das atividades apresentadas as que consideraria viáveis para o seu educando, segundo o gráfico de colunas acima podemos verificar que na sua maioria são sim consideradas viáveis. Por último, 95% dos pais responderam que não se incomodam com o facto dos seus filhos se envolverem em atividades sujas, em resposta ao porquê, 95% dos pais/encarregados de educação justificaram que para eles “é bom sujar-se”, e “Tudo se lava!”, estando todos em consonância em termos de resposta. Os restantes 5% explicaram que sim, os incomodava “Porque é sempre importante desde cedo as crianças terem noção que sujidade é algo que eles vão ter de limpar ou seja, limpar/não sujar.

4. Incomoda-lhe o facto do seu educando poder envolver-se em atividades nas quais se possa sujar?

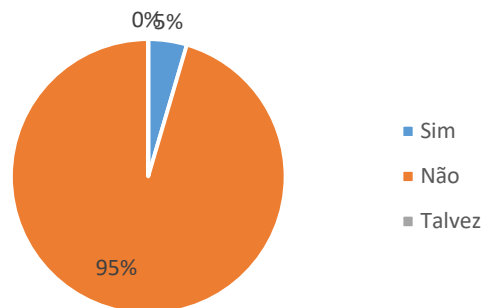


Gráfico 10 - Frequência relativa da posição dos pais em relação a atividades sujas

4.3. Dados recolhidos dos questionários aplicados às educadoras

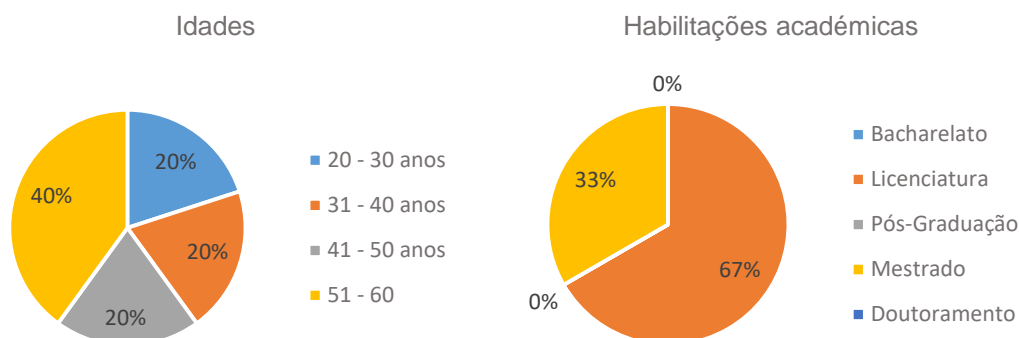


Gráfico 11 - Idade das educadoras

Gráfico 12 - Habilitações académicas das educadoras

1. Considera que o seu grupo é feliz na escola?

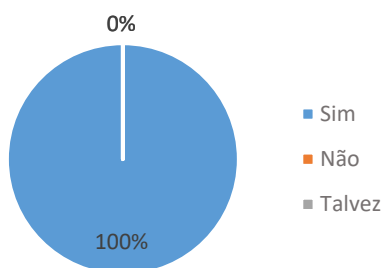


Gráfico 14 - Frequência relativa da opinião das educadoras em relação à felicidade escolar do grupo

2. Considera importante que o seu grupo tenha liberdade na escolha de materiais e/ou atividades que possa vir a participar?

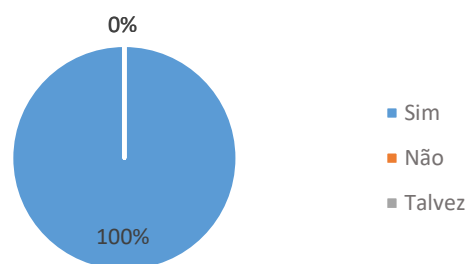


Gráfico 13 - Frequência relativa da opinião das educadoras em relação à liberdade de escolha do grupo

3. Atividades que considera viáveis para o grupo

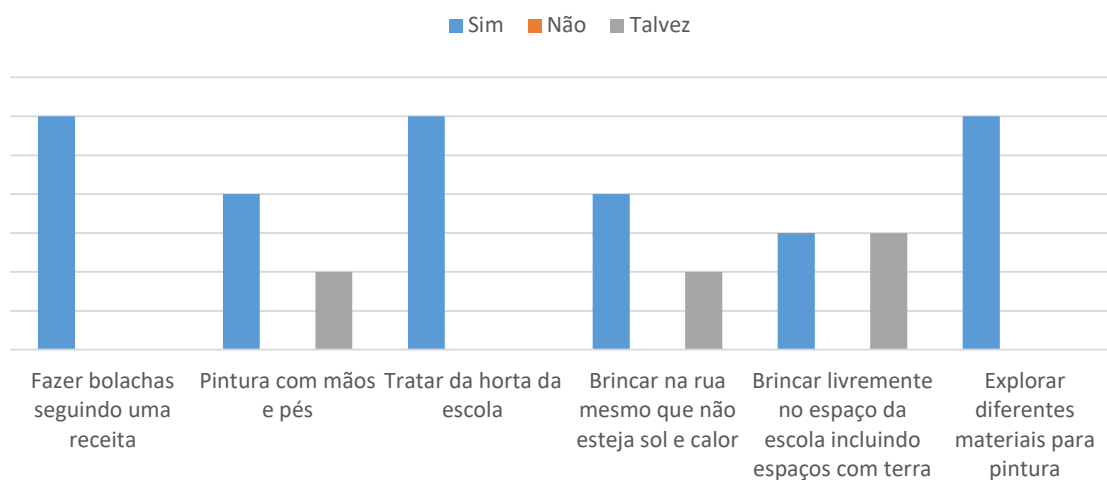


Gráfico 15 - Frequência absoluta da opinião das educadoras em relação às atividades viáveis para o grupo

A amostra referente à população das educadoras, revela que na sua maioria encontra-se entre os 51 e os 60 anos. Da amostra, Da amostra 100% considera que o seu grupo é feliz na escola e que é importante o grupo ter liberdade na escolha dos materiais e/ou das atividades que participe.

Foi pedido em seguida às educadoras, que avaliassem da lista das atividades apresentadas as que consideraria viáveis para o seu grupo, sendo a mesma que terá sido apresentada aos pais/encarregados de educação, segundo o gráfico de colunas podemos verificar que na sua maioria são sim

consideradas viáveis, tendo assim alguma coerência com as respostas dos pais, porém o número de respostas “talvez” foi superior. Por último, 100% das educadoras responderam que realizam com frequência atividades sujas. No entanto, os mesmos 100% revelaram que sim sente dificuldades em aplicá-las pois a sujidade que advém dessas atividades nem sempre é aceite pelos pais ao que existe sempre uma preocupação acrescida em limpar tudo no final. Todas as educadoras admitem ainda, que existem realmente situações em que deixam de fazer certas atividades que gostariam pelos facto de os pais não gostarem de “sujidade”.

4. Realiza com alguma frequência atividades em que as crianças podem vir a sujar-se?

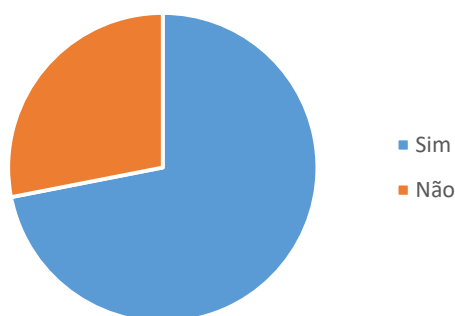


Gráfico 16 - Frequência relativa da realização das atividades sujas por parte das educadoras

4.4. Análise e discussão dos resultados

Analisando os resultados, são interessantes certos aspetos que se revelaram.

De acordo com os dados apresentados nos gráficos 7 e 14, 100% das educadoras consideram importante dar liberdade às crianças para escolherem os materiais e atividades enquanto nos pais se verifica que 22% responderam “talvez”. Penso que depende do que entendem pela definição de “liberdade de escolha”, talvez esta questão tenha sido alvo de uma das desvantagens do questionário, não permitindo objetividade deixando provavelmente a questão aberta a interpretações por parte dos encarregados de educação.

Um dos aspetos que considero mais importantes que se verifica é a relação entre a reação dos pais à roupa suja relatadas pelas crianças e a opinião dos pais em relação aos filhos participarem em atividades sujas. Observando os gráficos representativos da resposta dos pais (Gráfico 19) e da resposta das crianças (Gráfico 18), verifica-se que existe uma discrepância nas respostas pois as crianças referem que os pais/encarregados de educação se demonstram espantados (38%) e zangados (31%) enquanto apenas 15% referem que os seus pais/ encarregados de educação se mostram felizes. Enquanto isso 95% dos pais/encarregados de educação dizem que não se incomodam com a sujidade que algumas atividades possam trazer. Considero importante trazer para esta análise os resultados das educadoras no

que diz respeito às dificuldades que sentem em realizar atividades sujas com o grupo, em que referem que existem situações em que não realizam atividades que gostariam pois não seria bem aceite pelos pais. Em suma, os dados revelam que tanto as educadoras como as crianças sentem que existe algum desconforto no que diz respeito às consequências das atividades sujas: sujar-se, em contrapartida os pais/encarregados de educação afirmam não ter qualquer problema com a participação dos seus educando nessas atividades.

“Tudo se lava! As crianças evoluem mais em experiências ricas em termos emocionais.”

“As crianças têm de aprender de forma saudável e o “saudável” requer sujidade.

Considero que talvez possam existir duas explicações possíveis para estes resultados:

1. Haverá uma falha de comunicação entre os pais/encarregados de educação e as educadoras, na qual os pais não transmitem as suas opiniões e entre pais/encarregados de educação com as crianças, deixando estas a pensar que os pais ficam incomodados quando estes sujam a roupa.
2. Existe uma diferença entre a opinião dos pais sobre atividades sujas e se realmente deixam que os seus filhos as realizem, ou seja, considero que talvez, os pais acreditam que é saudável este tipo de atividades para as crianças e que estas contribuem para o seu desenvolvimento global e para a sua felicidade na escola mas podem ainda não se terem conformado com a ideia.

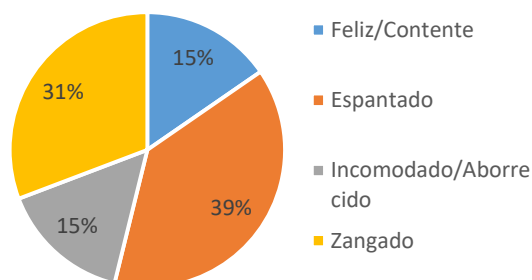


Gráfico 18 - Respostas das crianças à reação dos pais se tiverem a roupa suja

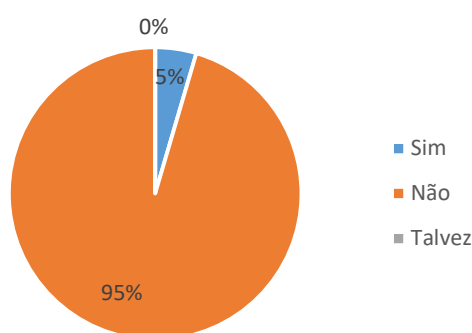


Gráfico 17 - Respostas dos pais se existe incómodo à participação do educando em atividades sujas

Comparando os gráficos (gráfico 10 e 17) referentes à lista de atividades apresentada aos pais e às educadoras com o que as crianças referiram que gostavam de fazer na escola se pudessem optar, verifica-se que provavelmente existe uma carência por parte do grupo ao nível de brincadeiras no exterior e a sua exploração (60%)

“Gostava de pular mais”

“Gostava de brincar na caixa de areia”

“Jogar à bola”

“Fazer corridas”

Foi precisamente em atividades que dizem respeito a atividades no exterior - Brincar livremente no espaço exterior da escola incluindo espaços com terra e Brincar na rua mesmo que não esteja sol e calor (com o devido agasalho) - que se verificam “Talvez” e “Não” nas respostas por parte dos adultos.

Tentando responder aos objetivos da investigação:

Comparar opiniões das crianças, pais e educadoras/es sobre a realização das/liberdade para atividades sujas – Verificou-se que não existe concordância de opiniões em relação às atividades sujas principalmente por parte dos pais, pois no questionário as respostas revelaram que uns esmagadores 95% dos pais não se incomodam com o facto de as crianças participarem em atividades sujas. No entanto, paralelamente a maior percentagem de resposta das crianças em relação à reação dos pais sobre a sua roupa estar suja cabe ao espanto e ao zangado, remetendo para uma reação negativa por parte dos mesmos. Verifica-se ainda as dificuldades que as educadoras referem ter em relação a levar os pais a aceitarem a “sujidade”.

Identificar as razões invocadas pelos educadores/as e pais/encarregados de educação para deixar/não deixar as crianças realizar atividades em que se sujam – Os dados revelam que por parte dos pais estas atividades são importantes para o desenvolvimento da criança como já foi referido, porém as educadoras afirmaram que em algumas situações não realizam atividades sujas que gostariam pois os pais não iriam aceitar bem essa “sujidade”, acrescentando a preocupação de trocas de roupas (por nódoas mínimas) caso as queiram realizar.

Contribuições finais

Tratando-se de um relatório final que representa todo o percurso académico, é importante fazer um balanço final do trabalho desenvolvido e das inerentes aprendizagens, culminando a teoria com a prática, a observação e com a conseqüente reflexão pessoal e profissional daquilo que se observa. De acordo com Mesquita (2007), “Os conceitos de teoria e prática correspondem a dois modos de apreensão diferentes: a teoria onde se agrupam os saberes do dito conhecimento científico e, a prática que assume o valor da experiência.” (p.95). A formação e educação nesta área profissional, é sobretudo um processo evolutivo que requer que sejamos um ser reflexivo e crítico nele próprio, permitindo assim assumir “erros”, existindo uma reflexão sobre os mesmos, transformando-os em aprendizagens significativas e produtivas. Post e Hohmann (2004),

Através das suas acções, as crianças deixam que os educadores se apercebam da altura em que estão prontas para experimentar algo novo. Por isso, os educadores proporcionam os materiais e as experiências que permitem que as crianças persigam os seus interesses em vez de tentarem estimular ou sobrecarregá-las com coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem.” (p.83)

Post & Hohmann (2007) referem ainda que,

... um ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como o espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento (p.249).

Neste sentido, para a construção deste relatório foi escolhido um tema pertinente para a investigadora e que refletisse uma necessidade de formação. Nesse sentido foram investigadas as razões apresentadas pelas educadoras para a falta de atividades sujas nas aulas, mas foram também questionadas as crianças acerca das atividades que gostariam de fazer. Foram ainda investigadas as opiniões dos pais e encarregados de educação acerca da possibilidade das crianças realizarem atividades sujas com as educadoras.

Como futura educadora considero que o papel de educadora é fundamental dentro e fora da sala, para que haja um ambiente calmo, harmonioso e estimulante no dia-a-dia das crianças e dos pais. Existem alguns aspetos gerais que considero fundamentais na intervenção (ou interação) por parte do educador.

A **afetividade** com cada uma das crianças pois “... o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (M.E., 2016, p.9). Do ponto de vista das crianças esta ligação socio afetiva é determinante para o desenvolvimento socioemocional, Portugal (1998) define afetividade como sendo “...tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece.

É tudo o que nos leva a agir e a reagir” (p.22). É esta afetividade que faz parte de nós, profissionais na educação (se não deveria), sendo intrínseca, não é algo que se possa efetivamente aprender, pode-se construir a relação com a criança, colegas, pais, avós, etc. Ainda assim existe sempre uma conotação inata.

Em termos intuitivos, pais e educadores reconhecem a importância das relações sociais da criança e preocupam-se com os seus relacionamentos, não apenas porque isso contribui para maior tranquilidade no lar ou na escola mas também porque sabem que isso é extremamente enriquecedor para o seu crescimento social e afetivo. (Portugal, 1998, p.21).

Considero ainda, que associado à existência de afetividade para com as crianças está **o tempo** dedicado às mesmas. É necessário estabelecer tempos para as escutar, para as questionar e para brincar com elas e ainda disponibilizar tempo de brincadeira livre, as crianças já não têm tempo para não fazer nada, esse nada é tudo no que concerne à educação e formação de um indivíduo de idades de creche e pré-escolar.

Uma sólida **relação com os pais ou encarregados de educação** permite que o educador consiga por exemplo, tranquilizar os pais quando deixam o filho na creche em tão tenra idade. Com uma relação de proximidade transmite-se, assim às três partes (educador-criança-pai) um sentimento de segurança e conforto. Construída esta relação, haverá uma maior abertura entre educador – pais permitindo uma melhor comunicação para discutir assuntos e preocupações no que concerne à criança.

Considero pertinente também estabelecer e manter uma **relação de cooperação com as crianças**. O educador deve procurar estruturar uma relação como forma de parceria com a criança, fazendo assim realmente parte do grupo e não estar de fora do mesmo (Post & Hohmann, 2011). Como futura educadora é importantíssimo para mim estar ao nível físico das crianças pois assim, “...a comunicação é melhorada quando ambos os participantes se conseguem ver claramente um ao outro...” (Post & Hohmann, 2011, p.73). Desta forma, o educador deve procurar **respeitar sempre as atitudes, preferências e ritmos da criança**, sem fazer quaisquer juízos de valor tentando dar sempre resposta, para que a criança saiba que foi ouvida e entendida a respeito dos seus sentimentos e ideias.

A **consciencialização sobre o dia**, o tipo de atitudes tomadas, respostas dadas, etc, faz parte de ser educador. A reflexão sobre o dia deve estar sempre presente, e aliás é quase como que impossível não a fazer: «O que correu mal?», «O que correu bem?», «Tive “x” atitude será que deveria ter agido assim?», «Hoje estive mais junto de A, B e C e não prestei tanta atenção a D, amanhã tenho de ajustar a minha dinâmica.» - Este tipo de diálogo interno existiu constantemente no meu percurso como educadora-estagiária (e também enquanto auxiliar)

A **relação educador – auxiliar** considerada por mim de extrema importância. Deve ser uma relação que trabalhe em equipa, cooperação e interação, resultando em uma abordagem pedagógica coesa. Manter uma boa relação com a auxiliar é fundamental para um bom ambiente dentro e fora da sala e para as crianças. São duas funções que se completam uma à outra. Um

educador deve ter consciência da importância da presença da auxiliar e partilhar com a mesma a sua metodologia de trabalho. Nem sempre estabelecemos uma relação de imediato com a criança pois somos humanos e há sempre confronto de personalidades se a auxiliar consegue criar e manter uma ligação forte com uma criança a educadora deve aproveitar e partilhar com a auxiliar os seus objetivos específicos para aquela criança (não invalidando o facto de investir sempre tempo na construção desta relação). Para mim, esta relação (se for saudável e realmente vista como parceria), faz toda a diferença no dia-a-dia das crianças.

Esta investigação permitiu esclarecer algumas ideias, e compreender as perspetivas tanto das colegas como dos encarregados de educação e das crianças. Numa futura investigação gostaria de perceber que de forma as atividades sujas poderão ajudar em crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Não se esqueçam que um dos maiores propósitos da educação, nos dias de hoje, é o de ajudar a pensar e não a obedecer.”

Rita Alves, *in* Delas, 2018

Referências Bibliográficas

- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2013). *Dicionário da pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARREIRA, C., e PINTO, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). In: *Investigar em Educação*, nº 4, pp.23-105.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2005). *Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades*.
- Damas, M. J., & Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DEB/ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Delas, (2018) *E se medíssemos o índice de felicidade escolar?*. Consultado a 10 de Outubro de 2018, em <https://www.delas.pt/indice-de-felicidade-escolar/?fbclid=IwAR29suebD11riHW6lv2ugGPCVx8tQnyqS4XI2HSWu4yJB-nGcsLqkyd1VFo>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.) Consultado a 27 de Janeiro de 2018, em <https://www.priberam.pt/dlpo/liberdade>.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Ministério da educação. (2016). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação
- Moraes, Z. d., Mello, A. M., & Ferreira, T. V. (2000 8ª edição). *Creches: Crianças, Faz de Conta*. Petrópolis: Vozes.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Câmara Municipal.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Org. António Nóvoa, Francisco Marcelino, Jorge Nóvoa A. Et al (2012). *Sérgio Niza escritos sobre educação*.
- Observador, (2016) *Crianças que se sujam a brincar são mais felizes*. Consultado a 25 de Janeiro de 2018, em <http://observador.pt/2016/06/24/criancas-que-se-sujam-a-brincar-sao-mais-felizes/>
- Ramos de Ó. Lisboa. Editora: Tinta da China, Ltda.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Asa; 71
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M.(2007). *Educação de Bebés em Infantários; Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em Infantários, Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M.(2007). *Educação de Bebés em Infantários; Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Santos, T. (Novembro de 2008). A importância de brincar em idade pré-escolar. Rituais de Vida saudável – Nº 4.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, A. M. M. (2007). *A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a Educação em Portugal* (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto). Consultada em <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/41/TME%20304%20%28capa%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Silva, A., & Santos, E. (2009). *A Importância do Brincar na Educação Infantil: Dissertação de Pós-Graduação*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Brasil.
- Sousa, A.B. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual De Investigação Em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhar por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artimed.

Documentos orientadores:

Projeto Educativo da Creche Popular do Monte da Caparica, 2015/2018

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo: *Lei nº 85/2009, 27 de Agosto*

Anexos



ANEXO II LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Ana Cláudia Lopes Pinho

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 30/11/2018

Assinatura: _____


Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.ipiaget.org
info@ipiaget.pt

Anexo III - Planificação para a Rotina (PESI)

Escola Superior de Educação Jean Piaget					
 Instituto PIAGET	Aluno Estagiário: Ana Pinho		Curso: Mestrado Pré-escolar	Ano: 2016/17	Nº: 54174
	Orientador Cooperante: Carla Ferraz		Orientador de Estágio: Cláudia Vieira Pinto		
	Instituição Cooperante: Cantinho dos Traquinas				Idade(s): 1-3 anos
	Atividade: Leitura, conto e dinamização de histórias				
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação	
<p>Proporcionar conhecimento de variados contos e histórias</p> <p>Promover a participação ativa no conto da história.</p>	<p>Participa efetivamente na atividade</p> <p>Reconhece e nomeia alguns aspetos das histórias que já conhecem.</p>	<p>Em grande grupo na zona do tapete.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material didático - Material de desperdício/desgaste 	<p>Feedback do grupo.</p>	

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Registo:

Esta atividade foi planeada para ser introduzida na rotina das crianças na parte da manhã na hora da higiene, trabalho que a educadora comprometeu-se a dar continuidade.

Levei sempre 2 a 3 livros e eles escolhiam qual ia ser contado. Escolhiam sempre o livro "Um Livro".

Penso que era o preferido de todos, pois todos eles participavam ou sopravam ou carregavam nas "bolinhas" como eles diziam. Sempre que dinamizei esta atividade sentávamos em roda, eles já sabiam - na terceira vez já não foi preciso pedir para fazerem rodinha. Eu sentava-me com eles e punha o livro no meio para que todos vissem. E ia pedindo em cada página que uma criança ou carregasse no botão ou soprasse ou abanasse o livro, eles adoravam. Como já era um livro que já conheciam, por vezes ia pedindo para adivinharem o que aconteceu, e eles já sabiam "Mais bolinhas!" "Voaram" era alguns dos comentários que ouvia.

Penso que a introdução desta dinâmica na rotina das crianças foi uma mais-valia, e desde que implementei isto senti uma grande proximidade com o grupo, pois é uma ótima forma de retornar à calma. Senti que através deste momento a segurança e o conforto deles comigo e eu com eles foi crescendo dia após dia com mais intensidade.

Anexo IV - Questionários

1. Questionário (Pais)

O presente questionário inscreve-se no âmbito de um trabalho de investigação com o objetivo da elaboração do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. A informação recolhida será, unicamente, utilizada para os fins previstos no referido trabalho. Os resultados deste estudo são **confidenciais**, visto os mesmos serem apenas para tratamento estatístico. As respostas devem refletir na sua experiência.

Idade: _____ anos

Habilitações académicas:

Ensino Básico ____ Ensino Secundário ____ Bacharelato ____ Licenciatura ____

Pós- Graduação ____ Mestrado ____ Doutoramento ____

1. Considera que o seu educando é uma criança feliz na escola?
Sim ____ Não ____ Talvez ____
2. Considera importante que o seu educando tenha liberdade na escolha de materiais e/ou atividades que possa vir a participar na escola?
Sim ____ Não ____ Talvez ____
3. Indique com um x na coluna Sim, Não ou Talvez, nas atividades que considera viáveis que o seu educando participe **ativamente** na escola.

Atividades	Sim	Não	Talvez
Fazer bolachas seguindo uma receita			
Pintura com mãos e pés			
Tratar da horta da escola (ex.: plantar, tratar do terreno, regar, etc.)			
Brincar na rua mesmo que não esteja sol e calor (com o devido agasalho)			
Brincar livremente no espaço exterior da escola incluindo espaços com terra.			
Explorar diferentes materiais para pintura (tintas não tóxicas)			

(o questionário continua no verso)

4. Incomoda-lhe o facto do seu educando poder envolver-se em atividades nas quais se possa sujar?

Sim____

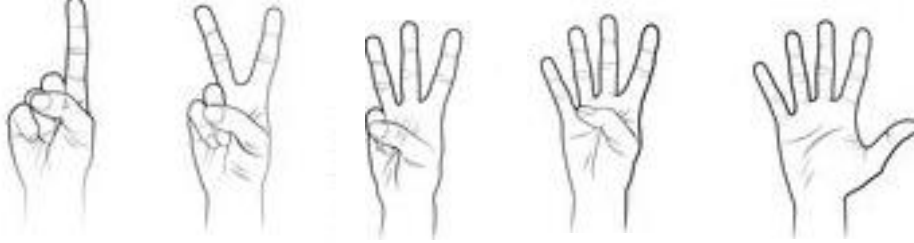
Não____

Talvez____

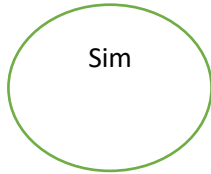
Porquê?_____

2. Questionário (Crianças)

1. Quantos anos tens? (pinta a mão que corresponde à tua idade)



2. Gostas de fazer atividades que possas escolher os materiais? (pinta o círculo)

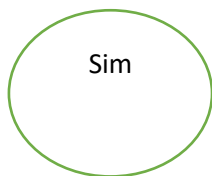


Por exemplo: _____

Porquê?

A large green rounded rectangle, intended for the child to write their reasons for their answer.Six horizontal lines, intended for the child to write their reasons for their answer.

4. Gostas de mexer nas coisas à vontade?



Por exemplo: _____

Porquê?

A large, empty rounded rectangle with a green border, intended for writing the reason.Seven horizontal black lines stacked vertically, intended for writing the reason.

3. Questionário (Educadoras)

O presente questionário inscreve-se no âmbito de um trabalho de investigação com o objetivo da elaboração do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. A informação recolhida será, unicamente, utilizada para os fins previstos no referido trabalho. Os resultados deste estudo são **confidenciais**, visto os mesmos serem apenas para tratamento estatístico. As respostas devem refletir na sua experiência.

Idade: _____ anos

Habilitações académicas:

Ensino Básico ___ Ensino Secundário ___ Bacharelato ___ Licenciatura ___

Pós- Graduação ___ Mestrado ___ Doutoramento ___

1. Considera que o seu grupo é feliz na escola?

Sim ___ Não ___ Talvez ___

2. Considera importante que o seu grupo tenha liberdade na escolha de materiais e/ou atividades que possa vir a participar?

Sim ___ Não ___ Talvez ___

3. Considera importante que o seu grupo tenha uma participação **ativa** nas atividades?

Sim ___ Não ___ Talvez ___

4. Indique com um x na coluna Sim, Não ou Talvez, nas atividades que considera viáveis que o seu grupo participe **ativamente**.

Atividades	Sim	Não	Talvez
Fazer bolachas seguindo uma receita			
Pintura com mãos e pés			
Tratar da horta da escola (ex.: plantar, tratar do terreno, regar, etc.)			
Brincar na rua mesmo que não esteja sol e calor (com o devido agasalho)			
Brincar livremente no espaço exterior da escola incluindo espaços com terra.			
Explorar diferentes materiais para pintura (tintas não tóxicas)			

5. Realiza com alguma frequência atividades em que as crianças podem vir a sujar-se?

Sim__ Não__

Se Sim, sente alguma dificuldade em as pôr em pratica? Se sim qual?

Se Não, porquê?
