

# O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena  
Editora  
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

NO FOMENTO DA  
QUESTÃO POLÍTICA  
DA ATUALIDADE 4

O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da  
questão política da atualidade 4

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C198	O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-931-8 DOI 10.22533/at.ed.318212503  1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.  CDD 370
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166	

**Atena Editora**

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

**DECLARAÇÃO DOS AUTORES**



# CAPÍTULO 16

## UM OLHAR SOBRE ESPAÇO E MATERIAIS: RELATO DE UMA VIAGEM POR INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM MAPUTO

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 08/02/2021

**Ana Isabel Ramos da Cunha**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Porto - Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-2954-6272>

**Paula Cristina Pacheco Medeiros**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
INED – Centro de Investigação e Inovação em  
Educação da ESE do IPP  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
Porto, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-5306-9165>

**Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em  
Educação e Desenvolvimento da Universidade  
Lusófona de Humanidades e Tecnologia  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
Porto, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-5367-5720>

**Brigite Carvalho da Silva**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em  
Educação e Desenvolvimento da Universidade  
Lusófona de Humanidades e Tecnologia  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
LOCAL – Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-3476-7803>

**Ana Cristina Dias Pinheiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
INED – Centro de Investigação e Inovação em  
Educação da ESE do IPP  
CEDH – Centro de Estudos em  
Desenvolvimento Humano – UCP  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
OFEI – Observatório para o Futuro da  
Educação de Infância  
Porto – Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-3285-4003>

**RESUMO:** Este artigo pretende relatar uma experiência de uma viagem a Maputo, inserida numa missão, realizada com o intuito de conhecer melhor o contexto de intervenção de um projeto que visa melhorar e promover a equidade na Educação Pré-escolar em Moçambique. Assumindo-se como fundamental para a intervenção, o conhecimento de algumas das realidades da Educação de Infância, designadamente, nos bairros periféricos de Maputo, realizou-se uma pesquisa exploratória focalizada nos espaços e materiais enquanto promotores da aprendizagem das crianças. Para a recolha de informação foram realizadas várias reuniões com profissionais da educação, entrevistas a diretoras de instituições e elaborados registos de observação em 7 instituições de Educação Pré-escolar, orientados por dimensões previamente determinadas: a gestão dos espaços, a construção de materiais pedagógicos e a sua integração nas instituições que observamos estas realidades. A sistematização dos dados e a análise foram realizadas a partir de uma perspetiva qualitativa. Conclui-se que é pertinente a intervenção na gestão dos espaços de modo a que a integração dos recursos pedagógicos de torne mais efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Infância; intervenção, gestão de espaços, recursos pedagógicos e aprendizagem

## A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE ABOUT SPACE AND RESOURCES IN MAPUTO SUBURB'S KINDERGARTENS

**ABSTRACT:** This paper reports a trip to visit kindergartens in Maputo, carried out to collect data to contribute to assess the intervention on a larger project that aims to improve and promote equity in Early Childhood Education in Mozambique. It was carried out an exploratory research focused on spaces and resources as children's learning promoters. It was therefore assumed as fundamental for the assessment, knowledge about the realities of Childhood Education in the suburbs of Maputo. For collection of data we held several meetings with educators, interviews with directors of institutions and observation records were registered in 7 kindergartens. We previously determined dimensions that guided our tour: space management, built pedagogical resources, use of resources and their integration in children's activities. It also helped us to better understand the reality, the observation we conducted in parallel, having in mind the same dimensions. Data was systematized and the analysis was carried out from a qualitative perspective. We concluded that the project intervention would have to consider space management so that the integration of pedagogical resources would become more effective.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education, intervention, space management, pedagogical resources and learning.

### 1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Tchovar pela Educação de infância é uma iniciativa da FEC (Fundação Fé e Cooperação), em parceria com a Universidade Pedagógica em Maputo-Moçambique a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto, em Portugal e ainda as instituições moçambicanas: Associação Khandlelo e Mozarte – Centro Juvenil de Artesanato.

O projeto decorre ao longo de 36 meses (2018-2021) e tem o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Concurso para apoio a iniciativas-piloto na educação pré-escolar. Implementado em 10 escolinhas de educação de infância nos bairros periféricos de Maputo, tem como objetivo melhorar (a equidade) o acesso a uma Educação Pré-Escolar de Qualidade e assenta em atividades relacionadas com:

- “1) Capacitação de agentes educativos;
- 2) Melhoramento na implementação de práticas pedagógicas integradas e inclusivas nas escolinhas;
- 3) Comunidade e famílias mais consciencializadas e mobilizadas para a importância da idade pré-escolar;
- 4) Articulação com estado, privados, OSC e redes de pré-escolar para advocacia para a Educação Pré-escolar.”

(FEC, 2018)

Este texto relata parte da missão desenvolvida pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que ocorreu de 8 a 18 de setembro de 2019, e incluiu a visita a 7

instituições de Educação Pré-Escolar: 4 Jardins de Infância de iniciativa privada, um dos quais pertencente à Paróquia e outro a funcionar em instalações públicas, 2 Jardins de Infância Públicos, uma Escolinha Comunitária.

A missão teve como um dos objetivos conhecer a realidade de educação de infância no qual o projeto Tchovar pretende intervir. Este artigo espelha, portanto, os dados recolhidos num conjunto de instituições muito concretas e que retratam um olhar parcial e muito localizado da realidade da Educação de Infância nos subúrbios de Maputo.

É nossa preocupação neste documento partir da importância dos espaços e materiais como promotores da aprendizagem das crianças e é neste mesmo contexto que a reflexão se apresenta.

## **2 I BRINCAR: O ESPAÇO E OS MATERIAIS**

Como refere Machado, o brincar é um dos momentos preferidos das crianças e é um dos momentos mais importantes na rotina destas, pois através do brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender. (MACHADO, 2003, apud CORREIA, 2012, pág. 18). O brincar é extremamente importante e necessário na rotina da criança, pois é através desta exploração, no tempo que a criança quer, que vai fazer com que esta desenvolva conhecimentos espontaneamente. A mesma autora, completa, referindo que a criança brinca por prazer, por distração, mas também à procura de novos saberes, novos conhecimentos. A brincar a criança aprende, experimenta e descobre através de um processo onde ela pode individual ou simultaneamente praticar, escolher, perseverar, imitar, dominar, adquirir competências e confianças; adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; criar, observar, experimentar movimentar-se, cooperar, sentir memorizar; comunicar, questionar, interagir com os outros e ser/fazer parte de uma experiência social mais ampla, em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; conhecer e valorizar a si mesmo e aos outros, e entender as limitações pessoais; ser ativo dentro de um ambiente seguro, que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (CORREIA, 2012) Na mesma linha de pensamento e não desvalorizando o papel do educador com as atividades orientadas, pois este tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, e é necessário a realização destas para a sua aprendizagem, também é muito importante haver o espaço para a brincadeira, a importância da preparação do mesmo para a criança brincar, disponibilizar os materiais adequados. O educador tem o dever de criar um ambiente educativo de qualidade, disponibilizando materiais para serem explorados. É também importante que esta escolha de materiais atente a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (...) bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo

ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade. (SILVA et al., 2016, p. 26). Fortuna (2003/2004, apud, MAIHACK, 2013, p.11) destaca que com o brincar, ocorrem interações importantes tanto entre as crianças como entre elas e o adulto da sala. A presença do educador na brincadeira é agregadora e estimulante. Como diz Fortuna, brincando junto, o educador infantil mostra como se brinca, não só porque assim demonstra regras, mas também porque sugere modos de resoluções de problemas e atitudes alternativas em relação aos modos de atenção. (FORTUNA, 2003/2004 apud MAIHACK, 2013).

De acordo com Bilton; Bento; Dias (2017) atualmente, as crianças passam uma grande parte do dia em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são reduzidas. Tendo em conta o decorrer das semanas, numa conversa informal com a educadora numa das nossas planificações, expusemos o facto de as crianças terem pouco tempo para brincar, devido ao facto de estarem sempre em atividades, quer pelas atividades curriculares como o Inglês, Música e Dramática, quer pelas atividades orientadas por nós. Na mesma linha de pensamento, os mesmos autores (Ibidem, p.17) referem que as atividades estruturadas, controladas pelos adultos, sobrepõem-se ao brincar livre, sendo importante contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagens no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma. Bilton, Bento, Dias (2017) referem ainda que quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem. Não poderíamos concordar mais. Deste modo, um educador de infância deve criar oportunidades frequentes e diversificadas de contacto das crianças com a natureza, onde as leva a observar, conhecer e apreciar; utilize situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre fenómenos do meio físico e natural; organiza o ambiente educativo de forma a promover e apoiar a curiosidade das crianças nas tentativas de compreensão e descoberta do mundo físico e natural(SILVA et al., 2016, p. 92).

Para além das descobertas do mundo físico e natural, a criança poderá fortalecer e criar relações sociais com as outras crianças e/ou adultos, onde aprendem a comunicar e a interagir com o outro. Assim sendo, o espaço exterior pode ser considerado um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças (BILTON; BENTO; DIAS, 2017).

### **3 | ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

A visita a instituições de Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no âmbito do Projeto liderado pela FEC - Tchovar pela Educação de Infância - desenrolou-se, conforme já vimos anteriormente, ao longo de 10 dias. Foram

visitadas 7 instituições de Educação de Infância nos subúrbios de Maputo. Contextualizando a realidade, interessa especificar que para além das instituições públicas e privadas, Moçambique possui, na sua rede de Jardins de Infância, as Escolinhas Comunitárias, que se constituem como instituições de Educação de Infância de iniciativa local que servem a comunidade onde se integram e são geridas, em muitos contextos, pelas próprias famílias das crianças. No sentido de preparar as visitas e a recolha de informação, foram definidos dois instrumentos de recolha de dados: registo de observação e entrevista. Para ambos foram definidas dimensões de análise que permitiram uma sistematização na recolha de dados. A recolha através dos registos de observação teve por base as seguintes dimensões: a gestão do espaço; os materiais: quantidade e disponibilidade; o Baú Pedagógico: a construção e os materiais; o Baú Pedagógico: a sua integração nas instituições.

Paralelamente, em todas as instituições, procedemos à recolha de dados junto das diretoras das instituições, através de uma conversa orientada por um guião pré-definido. Foram recolhidas informações a partir das diretoras de 6 das instituições visitadas. As entrevistas realizadas partiram de uma estratégia informal, permitindo, através de uma conversa, perceber as perspetivas dos intervenientes sobre o processo de desenvolvimento da criança com um enfoque grande no espaço e nos materiais existentes e fornecidos pelo projeto Tchovar. Foram por isso definidas dimensões: dados que caracterizassem os entrevistados; necessidades da instituição; o envolvimento no projeto Tchovar: pessoas e instituição; as mais valias para os profissionais e instituições com a participação no projeto; expectativas e projetos futuros.

As informações recolhidas no âmbito destas atividades foram sistematizadas segundo uma abordagem qualitativa e permitiram a reflexão e conseqüente redação deste texto, que se organiza por dimensões definidas previamente, bem como daquelas que emergiram dos dados e informações reunidos. Neste sentido, no próximo ponto apresentar-se-á uma reflexão sobre cada uma das dimensões.

## **4 | A REALIDADE OBSERVADA**

### **A gestão do espaço**

Já registamos anteriormente que foram 7 as instituições visitadas. Em termos gerais percebemos que, apesar de algumas infraestruturas terem um grande potencial pedagógico, a gestão do espaço permitia aparentar alguma dificuldade na intencionalidade pedagógica. As instituições são, na sua maioria, vocacionadas para uma intervenção assistencialista, evidenciando-se sobre as questões de desenvolvimento de competências. Este fator relaciona-se, muito provavelmente, com a formação dos profissionais suportada apenas, conforme foi referido pelas diretoras das instituições, como sendo maioritariamente o curso da Ação Social, uma formação muito voltada para o assistencialismo, puericultura,

etc. Quando existe esta preocupação pedagógica, ela parece incidir essencialmente nas aprendizagens através da memória e repetição de letras e números. Os placards afixados são exemplo disso mesmo, conforme vimos numa sala de 4º ano (4 anos) (figura 1).



figura 1 – sala do 4º ano (4 anos) do jardim de infância a

Nesta instituição, assim como em muitas outras, os trabalhos afixados parecem assegurar o cumprimento da tarefa de ensinar. Muito raramente encontramos elementos afixados à altura das crianças. A maioria dos elementos parecem estar de acordo com a estatura do adulto.

Um aspeto que ficou claramente evidenciado nos registos feitos relaciona-se com o material existente. Todas as salas visitadas mereciam uma maior quantidade e diversidade de material didático essencial. Percebemos que seria interessante aumentar o número de brinquedos. Uma vez que o existente poderá ter sido, provavelmente, oferecido ao longo do tempo, não aparentava um critério claro de aquisição. Por outro lado, nas salas é escasso, de uma forma geral, material que proporciona a brincadeira de faz de conta. Estando ausente qualquer área de brincadeira, as crianças são, muito provavelmente, mais motivadas a manterem-se em atividades orientadas e sentadas nas cadeiras (quando existem). A cadeira e em alguns casos, também as mesas, são o mobiliário mais presente nas instituições, o que parece refletir a utilização de estratégias mais centradas nas propostas e decisão do adulto. O carácter assistencialista e pedagogicamente voltado para as preocupações de escolarização, surge como uma prioridade da educação de infância, contexto já ultrapassado em muitos países do mundo (CARDONA, 1997) mas ainda muito evidente em Moçambique. A necessidade de rapidamente alfabetizar a população não convive de forma pacífica com o dever do estado em assegurar uma educação plena e que promova o desenvolvimento de crianças reflexivas e socialmente participativas. As imagens

que se seguem refletem estes aspetos: carência de brinquedos e valorização de cadeiras e mesas. Mas, acima de tudo, carece a possibilidade de participação das crianças nas decisões, nas dinâmicas ou nas aprendizagens, abrindo portas ao ensino e à transmissão.



Figura 2 – Sala do 4º ano (4 anos) do Jardim de Infância B

O contexto registado na Figura 2, retrata o momento em que as crianças entram na sala vindas do recreio. Entram, sentam-se e cantam. Cantar é de facto a atividade de eleição do adulto e que as crianças aderem com muito entusiasmo. Nesta instituição, em específico, o caminho do exterior para a sala faz-se a cantar e dançar. Todos, sem exceção, participam.



Figura 3 - Sala do 5º ano (5 anos) do Jardim de infância A

Conforme podemos também ver, o espaço físico da sala é frequentemente diminuto para o número de crianças por sala. No caso específico da figura 3, trata-se de uma instituição com salas com cerca de 10/12 m<sup>2</sup> que acolhiam cerca de 25 crianças.



Figura 4 – Sala do 5º ano (5 anos) do Jardim de Infância C

Este aspeto, associado à imposição da tutela para manter beliches de ferro dentro das salas em muitas instituições, faz com que o espaço útil de brincadeira seja também ele reduzido, conforme vemos na figura 4. É curioso registar que, mesmo com as contingências de espaço e o evidente número excessivo de crianças, grande parte das instituições afirma não ter as vagas todas preenchidas:

“O que eu preciso mesmo seria poder este ano albergar 75 crianças. Temos 56 crianças. Tem 20 crianças fora. Quem vai comprar a comida para completar as outras crianças?” (Diretora do Jardim de Infância C)

“Capacidade de 100 crianças, mas só estão 41 crianças...” (Diretora Pedagógica do Jardim de Infância D)

### **Os materiais: quantidade e disponibilidade**

Um dos aspetos que nos pareceu claro e, de alguma forma generalizado, foi o acesso das crianças aos materiais. Com a exceção de uma única instituição, as salas apresentavam uma ausência de recursos pedagógicos, quer fossem eles brinquedos ou até materiais de desperdício para dinâmicas, por exemplo, de expressão plástica. O limite de espaço foi a justificação para várias instituições explicarem a carência de materiais: como não há espaço, não se podem colocar materiais na sala:

“Primeiro é o espaço em si que não permite. Sabemos que as salas podiam ter áreas de interesse. (...) Por pouco que a gente tenha, guardamos num espaço. Tiramos para brincar (...) Quando eles querem dar atividades, eles levam mas é só para a atividade” (Diretora do Jardim de Infância E)

O problema pedagógico evidenciado parece existir, e leva-nos a pensar na necessidade de promover formação pedagógica. Na realidade, observamos por diversas vezes, materiais nos gabinetes, conforme vemos nas imagens seguintes.



Figura 5 – Sala de educadores do Jardim de Infância B

Quando questionadas sobre esta particularidade no acesso aos brinquedos, as profissionais, ou as responsáveis pelas instituições, explicavam que esse (a sala das educadoras) era o local para guardar e quando as educadoras precisavam iriam buscar.

Esta visão pedagógica na relação entre os materiais e a promoção de um papel mais ativo por parte das crianças, permite perceber que a integração dos materiais dos Baús Pedagógicos do projeto “Tchovar pela Educação de Infância”, pode trazer muitos contributos inovadores a estas instituições, aspeto ao qual mais à frente nos referiremos.

Em apenas uma instituição percebemos haver uma clara interação entre os materiais e as crianças, apresentando-se a instituição com preocupações no acesso das crianças aos materiais de forma autónoma, na diversidade e na quantidade.



Figura 6 – Área da biblioteca do Jardim de Infância C



Figura 7 – Material ao acesso das crianças do Jardim de Infância C

Conforme vemos na figura 7, esta instituição apresentava, de alguma forma, uma estrutura pedagógica mais integrada nas perspectivas educativas contemporâneas para a infância. A utilização de “Peças soltas”<sup>1</sup> (DALY; BELOGLOVSKY, 2016) é cada vez mais potenciadora de aprendizagens na medida em que a criança fica imersa num mundo com grandes possibilidades imaginárias, mas que habitualmente possui elementos fixos. Os

<sup>1</sup> Do inglês original “Loose parts”

brinquedos estão no chão, ao acesso das crianças, classificados e arrumados por tipos. Existem também áreas: biblioteca, jogos, construções, e uma área do projeto que tinham estado a explorar nos dias anteriores à visita: os meios de transporte. Conforme vemos nas figuras seguintes, parece haver uma diferença clara entre a dinamização das temáticas entre o Jardim de Infância C e as restantes instituições.



Figura 8 – Diferença na dinamização da mesma temática “Os transportes” entre o Jardim de Infância E (esquerda) e o Jardim de Infância C (direita)

Um outro exemplo de área para brincar foi observado no Jardim de Infância D (figura 9): O canto da Loja.



Figura 9 – Canto da loja no Centro Infantil Amor de Mãe

Este espaço encontrava-se numa sala com grandes dimensões na qual se concentrava um grande número de crianças. Não tivemos oportunidade de ver se o acesso a esta área pelas crianças é uma rotina diária. No entanto, a “Loja”, construída aparentemente pelo

adulto, mantém os materiais no seu estado original, como uma exposição, o que parece antever o pouco uso por parte das crianças. Nesta instituição em concreto, todas as outras salas e espaços mantêm as características já referidas: vocacionadas para um atendimento assistencialista e com grandes carências de brinquedos, jogos etc.

### **Baú pedagógico: integrar para inovar**

Ao longo da missão tivemos oportunidade de observar/analisar um Baú Pedagógico. Trata-se de um conjunto de materiais reunidos e construídos no âmbito do projeto Tchovar e que se encontram, à data desta reflexão, a iniciar a sua integração das instituições. É, portanto, uma das mais valias deste projeto para as instituições e sobre o qual interessa aqui refletir. O conjunto de materiais que integra o Baú é muito grande e passa por jogos, brinquedos para construção de uma casinha na sala, instrumentos musicais, animais de madeira, livros etc. Todos eles acondicionados num grande baú de madeira, conforme vemos na imagem 10



Figura 10 – Baú Pedagógico

Um dos aspetos mais marcantes, diz respeito à adequação cultural dos materiais que incluem os baús. Percebemos o extremo cuidado que houve por parte dos intervenientes em respeitar de forma muito evidente a cultura local, não apenas nos recursos construídos, mas igualmente nos que foram adquiridos. Estes últimos foram cuidadosamente selecionados a partir de locais popularmente utilizados para a sua aquisição pela população em geral, permitindo no futuro integrar nas salas de Jardins de infância brinquedos muito próximos ou até iguais aos objetos que são utilizados pelas famílias.



Figura 11 – Materiais de faz de conta do Baú Pedagógico

A título de exemplo, no material de faz de conta foi notória a preocupação em incluir, por exemplo, no Baú Pedagógico, quer uma cama, quer esteiras, abarcando assim diferentes realidades nas casas das crianças, conforme vemos na figura 11. Foi também interessante perceber que as questões de inclusão e de respeito para com a diferença foram também contempladas. As bonecas disponibilizadas para as crianças brincarem incluíam uma boneca albina.<sup>2</sup>

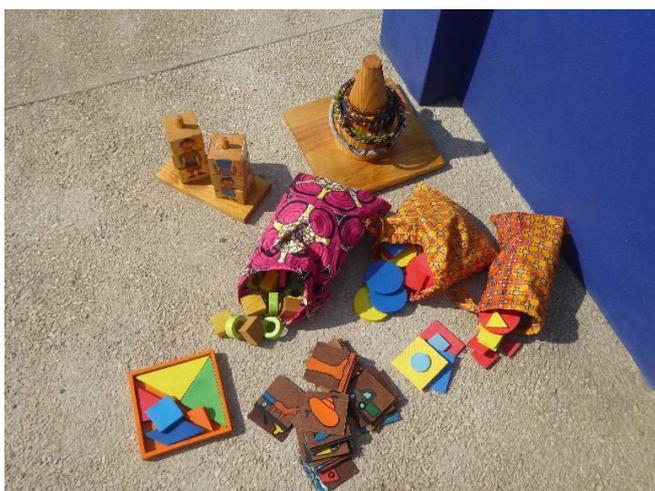


Figura 12 – Jogos do Baú Pedagógico

<sup>2</sup> As pessoas albinas são, em Moçambique um grupo muito perseguido, discriminado e alvo de rapto. Nas visitas que fizemos, às instituições encontramos vários contextos nos quais alguns profissionais eram albinos

Paralelamente, os jogos e materiais de construção apresentam-se como recursos diversificados, abrangendo diversas áreas do conhecimento, que podem ser explorados através da brincadeira e do jogo.

Percebemos que a durabilidade foi também um aspeto tido em conta e conseguido. Os materiais parecem apresentar-se robustos, permitindo, não só uma utilização mais prolongada pela criança, mas também uma construção resistente ao pó e a pisos menos regulares de algumas das instituições.

## 5 I PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do período de missão foram recolhidas uma série de informações através das entrevistas, observações, reuniões e conversas de carácter mais informal com os profissionais envolvidos. A partir dos dados, foi possível perceber alguns dos contextos específicos que envolvem a Educação de Infância nos bairros dos subúrbios de Maputo. Centramo-nos nos espaços e nos materiais com vista à integração de um Baú Pedagógico no âmbito do projeto Tchovar. Percebemos que a gestão de espaço por parte das instituições merece uma atenção especial para que a integração dos recursos pedagógicos seja efetiva. Incentivar as instituições, a partir da utilização do Baú Pedagógico, a criar espaços na sala de atividades de disponibilização de materiais às crianças, será uma estratégia para mitigar a prática de os guardarem no gabinete dos profissionais. Neste âmbito, o projeto Tchovar tentará ser promotor de mudança de práticas nas instituições. O Baú Pedagógico terá consequências pedagógicas concretas se estiver ao acesso das crianças e se for dado apoio em contexto de Jardim de Infância, através de visitas e alguma permanência nas instituições. Esta presença pode traduzir-se no aconselhamento, na ajuda na planificação, concretização e avaliação de atividades, na filmagem e visualização de práticas, etc.

Outro aspeto que nos merece atenção é o facto de cada instituição receber um Baú Pedagógico. O Baú inclui uma quantidade e diversidade de material considerável. Já assumimos que o Baú Pedagógico é um conceito em si próprio e não apenas a caixa construída, o que significa que os materiais nele contidos podem e devem ser distribuídos pelas salas da mesma instituição, proporcionando mesmo contextos mais evidentes de interação. No entanto, alertamos para o facto de as instituições terem de desenvolver competências no sentido de fazerem uma gestão dos materiais para que sejam de utilização coletiva, ou seja, deve ser criado na instituição, ou um sistema de rotatividade ou, em alternativa, o Baú estar ao acesso das crianças num espaço comum, para que todas possam aceder-lhe.

Lembramos que “A sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano lectivo até ao seu final” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.12). Esta deve constituir-se como uma intervenção essencial para assegurar a manutenção das práticas após o término do projeto. Neste âmbito, pode ser

uma boa opção a formação dos profissionais em metodologias pedagógicas que organizam o espaço da instituição como uma área de todos e não com áreas separadas em salas fechadas.

Tendo em conta as observações efetuadas, percebemos que as instituições não possuem armários ou prateleiras nas salas ao acesso das crianças, o que dificulta habitualmente a arrumação dos vários materiais. Percebemos também que a opção de não colocar brinquedos ao acesso das crianças é uma opção consciente e justificada pelas instituições. Voltamos por isso a insistir para a necessidade de ser feito um trabalho de auxílio/apoio na organização das salas/instituições que receberão os Baús Pedagógicos e todo o material. A integração dos baús irá necessitar de um apoio específico às instituições e educadores em concreto na gestão dos materiais e na transformação do espaço para que tudo esteja em permanência acessível às crianças, ao contrário do que foi observado em missão. Esta tarefa não se vislumbra fácil, mas é enriquecida pelo desafio. Será necessário que os novos olhares sobre a infância surjam dos próprios profissionais e das suas descobertas muito mais do que a partir dos ensinamentos de um formador externo.

Segundo as nossas observações e as entrevistas que fizemos, prevemos que o resultado na dinamização dos recursos pedagógicos irá diferir de uma instituição para outra. Esta diversidade poderá ser potenciada no projeto a partir da troca de experiências, quer sejam elas entre instituições, quer através da partilha de fotografias, quer de relatos. De facto, trata-se de olhar para as opções das instituições como potenciadoras de outras aprendizagens, sendo que “a selecção, disponibilização e utilização dos materiais é pensada a montante e a jusante” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBOA, 2011, p.29). Na prática trata-se de fotografar ou filmar os locais onde estão os baús, as crianças a brincar, as soluções de arrumação, etc. e levar estes registos a outras instituições, melhorando práticas e construindo novos conhecimentos.

As iniciativas do projeto, quer sejam elas formações, distribuição de material, apoio pedagógico, entre outros, são de extrema importância para o contexto atual de educação de infância em Moçambique e complementam as iniciativas e preocupações atuais. Para além das questões de capacitação, há que fazer um trabalho de tentativa de melhoria de práticas dos profissionais que, no ativo, não tiveram oportunidade de estudar. O curso disponibilizado pela Ação Social, claramente não parece, em termos pedagógicos, ser suficiente para trazer inovação às dinâmicas que hoje se querem ver implementadas dentro das salas de Jardim de infância. A construção dos Baús Pedagógicos, produto determinante no projeto Tchovar, decorre do saber produzido a partir de outros projetos. O Tchovar constrói-se por isso como uma linha orientadora na intervenção educativa, acolhendo o que já comprovadamente funcionou, associando e adequando aos públicos concretos com que o projeto trabalha. Paralelamente, nota-se a originalidade e importância nas dinâmicas implementadas para os públicos. Conforme já vimos anteriormente, os recursos que incluem os baús pedagógicos são, claramente, um dos pontos fortes deste

projeto. Planificados, construídos e adquiridos com grande exigência pedagógica, de adequação cultural, inclusivos e de durabilidade, constituem-se como potenciadores de mudança de práticas. Os dados recolhidos e sobre os quais refletimos neste documento permitiram uma visão contextualizada das dinâmicas pedagógicas de sete instituições de Educação de Infância. Foi possível definir alguns indicadores de intervenção no que diz respeito às necessidades de formação dos profissionais que têm a seu cargo um grupo de crianças. Foi também determinante para prever as dificuldades e exigências da integração do conjunto de materiais pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

BILTON, Helen; BENTO, Gabriela; DIAS, Gisela. **Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas**. Porto: Porto Editora, 2017.

CARDONA, Maria, João. **Para uma história da Educação de Infância em Portugal**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, Cátia. **A brincar também se aprende**. Relatório de Estágio - Especialização em Pré-Escolar - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2012. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1156?locale=pt\\_PT](http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1156?locale=pt_PT). Acesso: 20 Jan. 2020

DALY, Lisa.; BELOGLOVSKY, Miriam. **Loose Parts: inspiring play with infants and toddlers**. St Paul, MN: Redleaf Press, 2016.

FEC. **Termos de referência: Missão Técnica**. [documento não publicado], 2018.

MAIHACK, Daniela. **A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na educação infantil**. (Artigo submetido ao Curso de Especialização em Educação Infantil). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/30406238.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. 6.ed. Porto: Porto Editora, 2011. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBOA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. 6.ed. Porto: Porto Editora, 2011

SILVA, Isabel Lopes et al. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Portugal, Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, 2016.