

ATAS

II CONGRESSO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

PAULA PEQUITO
ANA LUÍSA FERREIRA
ANA PINHEIRO
DANIELA GONÇALVES
DANIELLA ASSEMAN
ELVIRA SANCHEZ
MARIA JESÚS VÍTON
(ORG.)

**II CONGRESSO
INTERNACIONAL**

OFEI

ATAS II CONGRESSO INTERNACIONAL DO OFEI | 24, 25 E 26 MAIO 2023



OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

FICHA TÉCNICA

Comissão Organizadora:

Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Luísa Ferreira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância
CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Daniella Assemany

Universidade Federal do Rio de Janeiro | Grupo de Estudos e Pesquisas em Insubordinação Criativa

Elvira Sanchez

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

Maria Jesús Vítton

Universidade Autónoma de Madrid | Grupo de investigação SleP | Instituto Universitario de Estudios de la mujer (UAM) | ASODIPSE- Asociación para el desarrollo Integral de las Personas con capacidades especiales | Comisión de Derechos Humanos Hispano-Guatemalteca CDHHG

Comissão Científica:

Amélia Lopes – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Ana Amélia Carvalho – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Ana Luísa Ferreira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Paula Gomes – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Pinheiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Teresa Brito – ISPA-Instituto Universitário | Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família

Bruno F. Gonçalves – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança

Catarina Tomás – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa | CICS.NOVA

Cassandra Pontes – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Carlos Neto – Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Cristina Baeza Lopez – Universidad Complutense de Madrid | Universidad Carlos III de Madrid

Cristina Parente – Instituto de Educação – Universidade do Minho

Cristina Mesquita – Instituto Politécnico de Bragança

Daniela Gonçalves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Daniella Assemany – Universidade Federal do Rio de Janeiro | Grupo de Estudos e Pesquisas em Insubordinação Criativa

Doerte Weltzien – Evangelische Hochschule Freiburg

Eduardo José Fuentes Abeledo – Universidade de Santiago de Compostela

Elvira Sanchez – Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

Gabriela Trevisan – ProChild CoLab Against Poverty and Social Exclusion (ProChild CoLAB)

Helena Serra Fernandes – DISLEX (Associação Portuguesa de Dislexia | APCS (Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Isabel Dans Álvarez De Sotomayor – Universidade de Santiago de Compostela

Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Jailson Raulino – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

João Miguel Teixeira Lopes – Departamento de Sociologia da FLUP | Instituto de Sociologia da UP

José Alexis Alonso Sanchez – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Juan Benito Martínez – Universidad de Murcia

Juliana Canga – Faculdade de Serviço Social – Universidade de Angola

Leanete Thomas Dotta – Universidade Lusófona

Lenira Haddad – Universidade Federal de Alagoas

Luis Carlos Granja-Escobar – Universidad Santiago de Cali

Jesús Rodríguez Rodríguez – Universidade de Santiago de Compostela

Júlio Santos – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Luíse Lima – Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)

Mário Azevedo – ESMAE/Instituto Politécnico do Porto | I2ADS – Instituto em Artes, Design e Sociedade FBAUP – UP

Maria Constanza Cano – Universidad Santiago de Cali

Maria Cristina Vieira da Silva – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Maria Emília Nabuco – Escola Superior de Educação de Lisboa (Professora Coordenadora Aposentada)

María Isabel Mociño González – Universidade de Vigo

Maria Jesús Vítton – Universidade Autónoma de Madrid | Grupo de investigação SleP | Instituto Universitario de Estudios de la mujer (UAM) | ASODIPSE- Asociación para el desarrollo Integral de las Personas con capacidades especiales | Comisión de Derechos Humanos Hispano-Guatemalteca CDHHG

Maria Montserrat Castro Rodrigues – Universidade da Coruña

María Victoria Carrera Fernández – Universidade de Vigo

Marilena C. F. de Jesus – Centro Cultural Araújo-São Mateus-ES, LabEA (Laboratório de Educação Ambiental do Ceunes) | Ufes (Centro Universitário Norte do Estado do Espírito Santo, São Mateus – ES-Universidade Federal do Espírito Santo)

Margarida Quinta e Costa – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Miguel Prata Gomes – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mónica Cristina Nogueira Soares – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mónica Oliveira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Nerea Rodríguez Regueira – CEIP Canicouva de Vigo | Grupo de investigação Stellae da USC

Pablo César Muñoz Carril – Universidade de Santiago de Compostela

Paula Figueiras Carqueja – Associação Nacional de Professores

Paula Pequito – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paula Medeiros – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paulo Dias – Universidade Aberta

Paulo Fochi – Unisínos

Rosa María Diaz Jimenez – Universidad Pablo de Olavide

Rui Ramalho – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Sílvia Berény – OSMOPE

Sílvia López Gómez – Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Sofia Herrero – Universidad Jaime I

Yakup Yildirim – Akdeniz University

Staff:

Daniela Costa

Elisabete Melo

Lúcia Machado

Patrícia Maia

Paulo Machado

Susana Anacleto

Design e Paginação:

Daniela Costa – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Editor:

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Local de Edição:

Porto

Data:

2023

ISBN:

978-989-53380-8-5

ÍNDICE

PROGRAMA.....	5
Oradores Convidados	
"It takes a village...Redes e(m) Ação.....	10
La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS). Elaboración de un programa específico de competencias para el profesorado.....	12
Educação pela Arquitetura.....	14
Redes sociais e desenvolvimento profissional: que relação?.....	17
Redes sociais: preocupações partilhadas pelos Educadores de Infância.....	19
El juego constructivo con bloques a partir de los 2 años: una construcción de saberes.....	20
Redes sociais: preocupações partilhadas pelos educadores de infância.....	22
Experiencias educativas inclusivas y desarrollo de la comunidad local prácticas pedagógicas cuidadas por una ciudadanía compartida.....	24
O tempo e o relacionamento interpessoal.....	25
Comunicações	
Influencia Del Medio Acuático En El Desarrollo De La Competencia Percibida, El Autoconcepto Físico Y Habilidades Motrices En Alumnado De 3 A 6 Años.....	28
Perder a Rua numa Geração: Uma Reflexão Sobre o Acesso ao Exterior de um Grupo de Crianças de Creche.....	34
Educación para el Desarrollo desde la Perspectiva del Cuidado y la Ciudadanía a Través de un Practicum Internacional en Escenarios Educativos Diversos.....	39
A Metodologia de Projeto como Promotora da Articulação entre Áreas do Saber: Um Estudo com Crianças em Idade Pré-Escolar.....	43
Projeto de Aprendizagem: "O Lápis Mágico de Malala" em Contexto Pré-Escolar Partilha de Experiências Concretas de Intervenção em Educação de Infância.....	51
Influencia de un Programa de Natación para Bebés en el Desarrollo Global y Hábitos Cotidianos.....	55
Posters	
As Oportunidades e Estratégias de Aprendizagem na Educação Física na Educação Pré-Escolar: Planear, Intervir e Avaliar.....	62
Contributos para a Promoção da Atividade Físico Motora e Qualidade dos Contextos Educativos na Educação Pré-Escolar.....	63
Experiências com Lama.....	64
Ambientes de Aprendizagem	
Animais do Mar.....	66
Ambientes Educativos em Movimento - O Cinema de Animação como Dispositivo Mediador.....	66
Ambiente de Aprendizagem - Educação Artística.....	67
Criatividade a Trabalhar a Sustentabilidade.....	67
"Mãos à Horta".....	68

Programa do II Congresso Internacional do OFEI:

OFEI.ESEPF.PT



PROGRAMA

DIA 24 MAIO 2023

13:30 – 14:00

Abertura do Congresso/ Conference Opening

Comissão Organizadora do II Congresso Internacional OFEI

14:00 – 15:00

Educadores pelo mundo/ Educators around the world

Moderador/Moderator: Rui Ramalho – ESEPF

Bárbara Faria – King's School Canterbury, Vattancville, Camboja
Joana Amorim – Club Med – Talent Acquisition Specialist para todo o perímetro Europa-África

15:00 – 15:30

Livro Verde da Educação de Infância – apresentação e abertura da call/ Green Book on Early Childhood Education – presentation and call opening

Elvira Sanchez – AMEI

Luís Ribeiro – APEI

Paula Pequito – ESEPF/OFEI

15:30 – 17:00

Escola em Movimento: A importância de incluir novos discursos no processo educativo/ School in Movement: The importance of including new speeches in the educational process

Moderador/Moderator: Sílvia Berény – OSMOPE

– *O Designer na Escola: Contributos para o desenvolvimento de uma prática educativa mais colaborativa e participativa*

Rita Brandão – Designer OSMOPE, Investigadora na Faculdade de Belas Artes da UP/ID+

– *Curiosidade e conhecimento: o potencial educativo dos museus e centros de ciência*

Maria João Fonseca – MHNC-UP | Galeria da Biodiversidade / Centro Ciencia Viva

– *Educação pela Arquitetura*

Eliana Nuñez – Arquiteta FAUP / co-fundadora da EPA – Educação pela Arquitetura

17:00 – 18:00

Olhar a infância numa perspetiva global/ Looking at childhood from a global perspective

Moderador/Moderator: Júlio Santos – Centro de Educação Global e Cooperação (ESEPF)

– *Os desafios de criação de espaços de aprendizagem para crianças em idade Pré-escolar nas zonas de reassentamento em Moçambique*

Diovergildio Chauque – Universidade Pedagógica de Maputo

Décimo Banze – Universidade Pedagógica de Maputo / Rede DPI – Moçambique

– *Educação de Infância em Cabo Verde: Realidades e Desafios*

Catarina Delgado – Faculdade de Educação e Desporto (FAED) – Universidade de Cabo Verde

DIA 25 MAIO 2023

14:00 – 15:30

O poder das histórias para crianças na criação de um mundo de possibilidades/ The power of children's stories in creating a world of possibilities

Moderador/Moderator: Ana Luísa Ferreira – ESEPF

– *Escrever, encantar e contar para crianças*

Rita Sineiro – escritora e contadora de histórias

– *(Des)enrolar o Novo de Emoções: para sentir e aprender*

Elizabete Neves – escritora

– *Literatura para crianças: ler e ser*

Joana Cavalcanti – escritora / ISEF

15:30 – 17:00

Ambientes de aprendizagem e intervenção pedagógica/ Learning environments and pedagogical intervention

Moderador/Moderator: Paula Medeiros – ESEPF

– *As oportunidades e estratégias de aprendizagem na Educação Física na Educação Pré-escolar: planejar, intervir e avaliar*

Linda Saraiva – Escola Superior de Educação-IPVC | CIEC-UM

Renata Dias – Escola Superior de Educação-IPVC

Pedro Madrona – Facultad Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

César Sá – Escola Superior de Educação-IPVC | CIEC-UM

– *Ambiente de aprendizagem no contexto de creche, numa sala de 1/2 anos, com um projeto alusivo aos animais do mar*

Andreia Sofia da Silva Moreira – Associação para o desenvolvimento de Lagares

– *Experiências com lama*

Tânia Ribeiro Silva – Solinorte Henrique Bravo / OFEI

Ana Pinheiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | OFEI | InEd

– *Ambientes educativos em movimento – o cinema de animação como dispositivo mediador*

Rita Brandão – OSMOPE / FBAUP

Cristina Isabel Alves – OSMOPE

– *Contributos para a promoção da atividade físico-motora e qualidade dos contextos educativos na educação pré-escolar*

Linda Saraiva – Escola Superior de Educação-IPVC | CIEC-UM

Sofia Correia e Margarida Alves – Escola Superior de Educação-IPVC

Pedro Gil Madrona – Facultad de Educación de Albacete – Universidad de Castilla-La Mancha

César Sá – Escola Superior de Educação-IPVC | CIEC-UM

– *Apresentação de um Ambiente de Aprendizagem – Educação Artística*

Mafalda Sofia dos Santos Nelhas – AE Ruy Belo – EB Monte Abrão

– *Criatividade a trabalhar a sustentabilidade*

Isabel Cristina Pereira, Maria Alves e Ana Esteves – Infância Leonor

Leonor Coimbra

– *Mãos à Horta*

Sérgio Marante e Rita Teixeira – Colégio do Sardão

15:30 – 17:00

Desarrollo inclusivos y sentidos del cuidado pedagógico en la infancia/ Desenvolvimentos inclusivos e significados sobre os cuidados pedagógicos na infância

Moderador/Moderator: Daniela Gonçalves – ESEPF | Maria Jesús Vitón – UAM
– *Projeto de Aprendizagem: “O lápis mágico de Malala” em contexto*
Fernanda Neves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/
CIPAF

– *Experiencias educativas inclusivas y desarrollo de la comunidad local*
Prácticas pedagógicas cuidadas por una ciudadanía compartida

María de Jesús Vitón – Universidad Autónoma de Madrid

Samuel Corchete – Universidad Pablo de Olavide

– *La educación para el desarrollo humano y el desarrollo sostenible*
(ed2hs). Elaboración de un programa específico de competencias para
el profesorado

Cristina Baeza López – Universidad Complutense de Madrid

– *Educación para el Desarrollo desde la perspectiva del Cuidado a*
través de un Practicum internacional, investigación e intervención en
escenarios educativos diversos.

Práxedes Muñoz – Universidad Católica de Murcia

María Jesús Vitón de Antonio – Universidad Autónoma de Madrid

17:00 – 18:30

Cerebro, Corazón y Belleza: educación en el siglo XXI/ Brain, Heart, and Beauty: Education in the 21st Century

Moderador/Moderator: Elvira Sánchez – AMEI

Estefanía Hita – Universidad Internacional de Valencia | UNIR
(Espanha)

Manuela Andrades Cordero – CEIP Salvador Rueda (Espanha)

Marta Aguilar – CPI Parque de Goya (Espanha)

18:30 – 20:00

Educação de Infância contemporânea: (múltiplas) visões e
investigações / Contemporary Early Childhood Education:
(multiple) visions and research

Moderador/Moderator: Cristina Vieira – ESEPF

– *Apresentação do livro Tempos (Re) Ligados pela Arte*

Mónica Oliveira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
(autora)

Sandra Palhares – Instituto de Educação – Universidade do Minho

– *Los recursos educativos digitales en Educación Infantil. Resultados*
generales del proyecto Infanci@ Digit@l

Jesús Rodríguez Rodríguez – Universidade Santiago de Compostela

DIA 26 MAIO 2023

14:00 – 15:30

Desenvolvimento humano, consciência cívica e bem-estar/ Human
development, civic awareness and well-being

Moderador/Moderator: João Gouveia – ESEPF

– *Influencia de un programa de natación para bebés en el desarrollo*
global y hábitos cotidianos

Juan Ángel, Simón-Piqueras, David Zamorano-García, e Pedro
Gil-Madrona, Juan Gregorio Fernández-Bustos e Sara Jiménez
Martínez – Facultad Educación de Albacete. Universidad de Castilla-
La Mancha

Linda Saraiva e César Sá – ESE IPVC, in ED

Francisco Asis Cano-Noguera – Facultad Ciencias Actividad Física y del
Deporte. Universidad de Murcia

– *A Metodologia de Projeto como promotora da articulação entre*
áreas do saber: Um estudo com crianças em idade pré-escolar

Carolina Ferreira da Silva – Escola Superior de Educação e
Comunicação da Universidade do Algarve

Teresa Maló Sequeira – Escola Superior de Educação e Comunicação
da Universidade do Algarve | CETAPS – FCSH/UNL

Carla Dionísio Gonçalves – Escola Superior de Educação e
Comunicação da Universidade do Algarve

– *Perder a rua numa geração: uma reflexão sobre o acesso ao exterior*
de um grupo de crianças de creche

Tânia Ribeiro Silva – Solinorte Henrique Bravo / OFEI

Ana Pinheiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti |
OFEI | InEd

– *Influencia del medio acuático en el desarrollo de la competencia*
percibida, el autoconcepto físico y habilidades motrices en alumnos
de 3 a 5 años de edad

Juan Ángel Simón-Piqueras, David Zamorano-García e Pedro Gil-
Madrona, Juan Gregorio Fernández-Bustos e Patricia Soriano
Armero – Facultad Educación de Albacete. Universidad de Castilla-
La Mancha

Francisco Asis Cano-Noguera – Facultad Ciencias Actividad Física y
del Deporte. Universidad de Murcia

Linda Saraiva e César Sá – ESE IPVC, in ED

14:00 – 15:30

Contextos educativos sustentados pelo valor humano/
Educational contexts sustained by human value

Moderador/Moderator: Irene Cortesão – ESEPF

Ana d'Orey – Escola de Rugby do Porto

Maria Jorge Neves – Escola Maria Matos

Teresa Prima – Facilitadora de dança criativa, artes expressivas e
movimento somático

15:30 – 17:00

Educação de Infância: entrelaçamentos com diferentes áreas de
saber / Early Childhood Education: interconnections with different
areas of knowledge

Moderador/Moderator: Daniella Assemany – Universidade Federal do Rio de
Janeiro

– *O papel da educação na promoção da criatividade das crianças*

Cleyton Hércules Gontijo – Universidade de Brasília

– *O xogo construtivo con bloques a partir dos 2 anos: unha construción de saberes*

José Pablo Franco López – Universidade Santiago de Compostela

– *As técnicas de Drama como Impulsionadoras do Saber na Infância*

Roberta Luchini – Consultora Educacional e Embaixadora do MoE no Brasil

17:00 – 19:00

Redes sociais: preocupações partilhadas pelos educadores de infância/ Social networks: concerns shared by early childhood educators

Moderador/Moderator: Margarida Quinta e Costa – ESEPF

Fábio Gonçalves – Apontamentos sobre Educação e Infância

Iolanda Pereira – Eduque Informado: Projeto de intervenção educacional

Flávia Cavalcante de Carvalho Silva – Território de Aprendizagem na Primeira Infância

Ana Correia e Ana Montenegro – Colégio Oceanus – ‘It takes a village’: Redes e(m) Ação”

Sara Chong – Projeto Circular – Guia Montessori da Escola Circular

Mariana Lopes – Cantinho da Miana

Vaneide Almeida Oliveira – CEI Anjo Rafaella II

Manuela Teles – Educadora de Infância

19:00 – 20:00

Lançamento da call da Revista Saber&Educar

Ana Luísa Ferreira – ESEPF

Daniella Assemany – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Encerramento

José Luís Gonçalves – Conselho de Direção da ESEPF

Rui Marques – Instituto Padre António Vieira / Academia de Líderes

Ubuntu



ORADORES CONVIDADOS

“IT TAKES A VILLAGE...” REDES E(M) AÇÃO

Ana Correia

Colégio Oceanus | @hearts_tiny_seed

Ana Montenegro

Colégio Oceanus | @eduser.pt

Nunca o paralelismo entre o provérbio “It takes a village to raise a child” e a prática dos profissionais de educação fez tanto sentido como num dos – se não o – períodos mais conturbados da nossa história recente: a pandemia de Covid 19. Num momento em que as interações pessoais eram limitadas, as pessoas conseguiram manter-se conectadas, principalmente através das redes sociais. “O aumento da interação nas redes sociais aumentou 61% durante a primeira fase da pandemia (Fullerton, 2021). Estima-se que 3,23 bilhões de pessoas, ou seja, 80,7% de utilizadores da internet do mundo todo, usaram redes sociais pelo menos uma vez por mês em 2020 (Emarketer, 2020)” (Da Mota, 2022).

Neste período de grandes preocupações e ansiedades, de inseguranças quanto ao presente e ao futuro, a educação teve, também, de se ajustar, num processo de constante e frequente tentativa e erro. Foi notória uma maior preocupação com o desenvolvimento de práticas de qualidade, acessíveis a todos, ajustadas ao momento, à nova realidade e às dinâmicas familiares.

O impacto dos vários confinamentos provocados pela COVID 19 originou um grande movimento de partilha e maior abertura entre todos os sistemas que envolvem as crianças (profissionais, famílias, entre outros). Observou-se um esforço de colaboração e adaptação constantes entre profissionais, que, através, principalmente, das redes sociais, expressaram as suas preocupações e ansiedades, na vivência de algo nunca antes pensado. Aboliram-se “paredes”, iniciando-se momentos de verdadeira partilha.

Foi evidente que, num mundo em constante mudança, em que as tecnologias fazem parte do ADN das novas gerações, também a educação teve de se reinventar, quer na relação com as crianças e alunos, quer mesmo entre profissionais e que, neste momento atípico, se tornariam grandes aliadas do sistema educativo, mantendo a comunicação e procurando manter alguma normalidade e constância no dia a dia das famílias e das crianças.

Foi assim que nasceu a ideia da criação de uma página no Facebook (plataforma mais acessível), “Let’s Play and Learn Together”, onde elementos da comunidade educativa foram convidados a participar, através da partilha de atividades, iniciativas, sugestões para estes novos tempos, para estas novas realidades vivenciais. O objetivo desta página foi, para além da criação de uma rede interessada e participativa, minimizar os efeitos deste momento, atendendo, principalmente, às desigualdades (sociais, familiares, escolares) vivenciadas pelas crianças de diferentes contextos. A procura de momentos de qualidade em família, felizes, naquele momento atípico e assustador foi uma premissa de peso. O crescimento da página foi rápido (com um número crescente de profissionais de educação que juntaram-se ao grupo e também eles a

fazerem partilhas muito pertinentes), assim como o seu alcance (muitas famílias em interação). Durante as longas semanas de confinamento na primeira fase desta pandemia, a página foi dinamizada, dando espaço à interação, partilha e também reflexão e discussão de práticas.

Com o regresso ao presencial, esta interação virtual diminuiu, muito naturalmente: o regresso à vida, às salas repletas de sorrisos (ainda mascarados), abraços e descobertas partilhadas foi preenchendo a vida e os tempos roubados.

No entanto, a semente desta vivência em comunidade permaneceu. Conscientes do papel importante assumido pelas redes, nasceram então duas páginas pessoais: @eduser.pt e @hearts_tiny_seed. A onda de partilhas na página inicial não foi isenta de reflexão e questionamento pedagógico. Neste crescendo das redes sociais, a partilha destas vivências e inquietações, para além conduzirem à reflexão, podem ajudar ao desenvolvimento de um sentido de identificação e de uma atitude de questionamento por parte de outros profissionais de educação, perspetivando um sentido de mudança e de comunidade. Nas redes sociais vemos presentes profissionais que também nelas encontraram um espaço privilegiado de partilha e reflexão. Para além de gostos, partilhas e comentários foram surgindo mensagens onde pontos em comum surgiram, onde ideias foram trabalhadas em conjunto e onde projetos nasceram!

No âmbito desta apresentação, pareceu-nos interessante auferir, junto de alguns destes profissionais, quais os desafios/preocupações atuais na Educação de Infância e qual é afinal o elemento que privilegiam (ou tentam) no seu dia-a-dia com as crianças.

Colocamos, então, algumas questões a estes profissionais: “Qual é o maior desafio que a educação de infância enfrenta atualmente?”; “Qual a maior preocupação dos educadores de infância?”; “O que é que não pode faltar quando falamos em educação de infância?”; “Hoje em dia, o que é que faz sentido privilegiar?”.

A análise das respostas recebidas direcionou-nos para uma Educação de Infância mais consciente, com maior enfoque na relação, na interação e no respeito pela criança e pelos tempos e espaços da Infância. Da mesma forma, foi expressa a preocupação com a formação profissional, através da constante atualização e formação dos Educadores de Infância.

Quando começou a pandemia de Covid 19, assistimos a um momento especialmente difícil, que obrigou todos a uma grande reestruturação nas suas formas de viver. Sentimos, no caso concreto da Educação de Infância, por parte das famílias, uma grande ansiedade relativamente aos momentos de confinamento, em que

muitas tinham de conciliar teletrabalho e o acompanhamento dos seus filhos e por parte dos profissionais muitas questões na abordagem à distância. Muitas vezes rotuladas negativamente, as redes sociais serviram de veículo de partilha, de interação, aproximando famílias, profissionais e comunidade. Observamos, ao longo destes últimos anos, um crescendo no número de páginas de partilhas sobre educação, que convidam à reflexão, à inquietação positiva, à partilha.

It takes a village to raise a child. And it takes a village to build an educator. Acreditamos que a integração das redes nesta vila e a sua dinamização para uma ação consciente e mobilizadora da comunidade podem surtir muitos frutos na construção de uma comunidade de educadores proativos e transformadores da sociedade.

Bibliografia:

Mota, I. M. (2022). *O Impacto da Pandemia na Utilização das Redes Sociais*. Dissertação de mestrado, UCP. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/38843/1/203042832.pdf>

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE (ED2HS). ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA ESPECÍFICO DE COMPETENCIAS PARA EL PROFESORADO

Cristina Baeza López

*Universidad Complutense de Madrid
y Universidad Carlos III de Madrid*

Conocer, asimilar e intentar cumplir los compromisos de la Agenda 2030 supone afrontar un desafío de cambio desde el quehacer docente considerando que “la educación y la formación tienen un papel crucial para la consecución de una comunidad más sostenible” (Hargreaves y Fink, 2008).

Siendo conscientes de aspectos tan dispares, pero habituales, como por ejemplo los desequilibrios en el reparto de la riqueza, la alteración de la supervivencia, la salud y el crecimiento infantil causados por la COVID19, la realidad de la violencia de género, la falta de respeto a las diferencias o el incumplimiento de los derechos humanos, o bien, los efectos negativos de una producción y un consumo cortoplacistas, se justifica un profundo trabajo de investigación que identifica y analiza la realidad de la comunidad educativa en cuanto a aspectos de Desarrollo Sostenible y que presenta una serie de propuestas dentro del marco de la pedagogía, de la didáctica y de la gestión del cambio.

Dicho trabajo de investigación elabora un programa específico de competencias para el profesorado una vez se ha profundizado en un extenso marco teórico sobre sostenibilidad, sobre la práctica educativa-reflexiva, y una vez se desarrolla un proceso de trabajo con metodología cualitativa y otro con metodología cuantitativa.

El artículo ahora presentado relacionado con dicha investigación, realiza la importancia de alcanzar un espacio inclusivo e interconectado que configura la *Macrocomunidad de Aprendizaje Social, Sostenible y Responsable (MAS2R)*, entendiendo dicha macrocomunidad como marco y medio de actuación local y global que recontextualiza el principio de la educación como bien público y como bien mundial común, y, que replantea las relaciones interpersonales, de comunicación y de participación, con una orientación pedagógica y de difusión del conocimiento (Baeza, 2023).

Tras la introducción, en un segundo apartado, se contextualiza la Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible (ED2HS) en el marco de la necesidad de trabajar a favor de un cambio que se evidencia como necesario, pero no como algo nuevo, puesto que la UNESCO ya planteaba abordarlo desde el 2005 sobre la base del *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* y posteriormente, desde el 2015 sobre la base del *Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*, (UNESCO, 2014). En este sentido, se hace in-

dispensable valorar la magnitud del proceso de cambio y se incide sobre dos ámbitos: el primero queda relacionado con los desafíos que se plantean en el ámbito de la economía, en el del medio ambiente y en el de la sociedad, y el segundo, queda relacionado con aquellos factores que se plantean en las comunidades educativas para afrontar el reto de “empoderar a los educandos, haciéndoles responsables en favor de la integridad del medio ambiente, de la viabilidad económica y de una sociedad justa” (UNESCO, 2020).

En esta contextualización se profundiza sobre los significados del Desarrollo Humano y del Desarrollo Sostenible con las vinculaciones que conllevan entre salud, educación y crecimiento económico, las cuales han ido acrecentando la necesidad de innovar las herramientas y los índices de medición de dichos conceptos. Y, seguidamente, se incide en la educación como fundamento del progreso humano que plantea la importancia de la Educación en Valores, y, de la Responsabilidad Social Compartida (CE, 2011).

Posteriormente y reflejando el importante papel que tienen los educadores se desarrolla el apartado tercero que desglosa la información sobre el trabajo cuantitativo llevado a cabo a través de dos cuestionarios distintos. Uno destinado a una muestra de docentes de diferentes centros de educación y que han impartido docencia en diferentes niveles educativos, y el otro, destinado a una muestra del alumnado, a partir de dieciséis años, y también perteneciente a centros educativos y niveles de estudios diferentes. Todo ello, con la intención de contrastar dos hipótesis concretas relacionadas con las competencias del profesorado en/para la sostenibilidad, y, con su quehacer docente.

Acto seguido, y tras evidenciar la falta de conocimiento en torno a las competencias docentes en/para la sostenibilidad, en el apartado cuarto se enfoca el programa con la matriz competencial diseñada para permitir que tanto docentes como alumnos/as, reconozcan e integren los principios de la sostenibilidad en su práctica cotidiana para transformar los entornos de aprendizaje y formación en los planteamientos pedagógicos.

La matriz completa creada en el trabajo de investigación se compone de dieciséis competencias y asienta la base de una realidad educativa comprometida con los derechos humanos, y, que profundiza tanto en las competencias del “enseñante-profesional” (Paquay et al. 1998) como en el conjunto de saberes, saber-hacer, y saber-ser. Haciendo mención en este

artículo a cuatro competencias identificadas como competencias ambientales para el desarrollo humano y la “sostenibilidad súper-fuerte” (Gudynas, 2011).

Finalmente, el artículo acaba con una serie de conclusiones en relación a la implementación de la ED2HS y en relación a la constatación de la existencia de confusión entre el profesorado en cuanto a cuáles son las competencias en/para la sostenibilidad y la posible mejora a establecer.

Bibliografía:

- Baeza, C. (2023). La Educación para el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Estudio y propuesta en la comunidad educativa universitaria. *Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid*.
- CE. (2011). *COMISIÓN EUROPEA. Draft recommendation of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe’s Charter on shared social responsibility*. Council of Europe.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo y sustentabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones permanentes. En G. Gagliardini, *La Tierra No Es Muda: Diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo* (págs. 69-96). Editorial Universidad de Granada.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (1996, 1998). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Univesité.
- UNESCO. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- UNESCO. (2020). *Hoja de ruta, Educación para el Desarrollo Sostenible*. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>

EDUCAÇÃO PELA ARQUITETURA

Eliana Nuñez

Arquiteta | co-fundadora da EPA – Educação pela Arquitetura | Produção Serviço Educativo da Casa da Arquitectura

Margarida Louro

Arquiteta | co-fundadora da EPA – Educação pela Arquitetura | Coordenadora do Gabinete FAJúnior da Universidade de Lisboa

Atualmente, a arquitectura, não é considerada uma necessidade educativa para as crianças e jovens na maioria de países do mundo e Portugal não é a exceção. A interação com o espaço e os lugares que habitamos é inevitável. Por isso, se a arquitectura fosse entendida como a literatura, a sua educação básica seria o ABC, como uma ferramenta inicial para ler o (con)texto com uma perspectiva estética, técnica, social, sustentável, política e económica. (Nuñez, 2021)

O tema sobre a importância da educação pela arquitetura parte do enquadramento da formação atual dos arquitetos e da abrangência do seu campo de ação que vai muito para além da resposta à necessidade de execução de projetos, estendendo-se a questões de outras naturezas tanto sociais, políticas, económicas como e sobretudo educacionais.

De facto, a arquitetura é omnipresente, assumindo uma relevância em diversas dimensões, tanto em termos individuais como coletivos.

Ao nível da dimensão individual essa relevância é expressa em três condições estruturais:

A primeira condição é que ocupamos o mundo em que vivemos e, nesse sentido, definimos e somos definidos pelo contexto que criamos.

Em segundo lugar, é um requisito fundamental para a existência e sobrevivência. Ou seja, é uma condição fundamental uma vez que os seres humanos necessitam de abrigo como um requisito básico essencial para viver. E neste sentido o conceito de casa/abrigo aparece como uma primeira necessidade, assim como a roupa que nos envolve e que se assume como um primeiro espaço que habitamos.

Por fim, e ainda destacando a relevância da dimensão individual da arquitetura no nosso quotidiano, destaca-se o seu carácter abrangente. Ou seja, ocupamos e percebemos diferentes formas de espaço em diferentes escalas de apropriação: na escala do corpo, ao nível dos objetos que usamos e que são relevantes para o nosso quotidiano; à escala do edifício que nos envolve e que habitamos; e à escala dos territórios que percorremos. Dessa forma, corpo, edifício e território estabelecem-se como os três níveis de espaço com os quais interagimos constantemente e estabelecemos relações de apropriação e conhecimento.

Para além da importância nesta dimensão individual, a arquitetura destaca também uma forte presença de dimensão coletiva, que se estabelece:

Como mediador social, assumindo o território como um lugar de relações e trocas. É neste sentido que se destacam as origens

das grandes cidades, que desde sempre estiveram associadas aos cruzamentos de caminhos, rotas e trocas comerciais, sobre as quais se reuniram as populações e se estabeleceram lugares, que resultaram mais tarde em cidades.

Como síntese criativa, estética e construtiva da cultura. De facto, a arquitetura reflete o conhecimento civilizacional através de suas obras. Recordemos as construções emblemáticas da humanidade, como as construções da antiguidade, as catedrais góticas e renascentistas, assim como os primeiros arranha-céus em ferro e betão, bem como atuais ícones da arquitetura contemporânea, todos eles fortes símbolos de síntese do conhecimento das épocas em que foram construídos.

Como suporte para o desenvolvimento económico, de facto a arquitetura define e viabiliza a atividade económica em vários setores, assumindo-se como o suporte físico e espacial para a sua realização.

Como fator estruturante da estabilidade política em termos de definição de organização social, sendo a cidade e o traçado das malhas que definem as suas ruas e edifícios a espacialização dessas mesmas lógicas de ordem e organização.

Por fim, e protagonizando uma das grandes condições atuais é o papel da arquitetura na sustentabilidade ambiental, assumindo o edifício e a construção civil de forma geral, um papel importante no equilíbrio ecológico e global do planeta.

Em suma todos estes fatores realçam a importância da arquitetura, enfatizando o seu potencial como veículo de apropriação e aprendizagem, e sobretudo como crucial no processo de conhecimento e educação.

Deste modo o lugar da arquitetura, e sobretudo do arquiteto em articulação com outros intervenientes terá cada vez mais um papel primordial face às contingências contemporâneas e às necessidades da sociedade atual, assumindo a arquitetura uma relevância na promoção de estratégias educativas potenciando este aspeto fundamental que se prende com a importância da arquitetura nas nossas vidas.

Iniciativas para uma educação em arquitetura e ambiente construído desde a infância, têm sido desenvolvidas com mais ênfase nos últimos vinte anos no contexto europeu e diretrizes para as políticas educativas têm sido promovidas a escala global, tais como a “Carta para Educação do Ambiente Construído para Crianças e Jovens” (UIA - Architecture and Children Work Programme, 2019), a “Declaração de Davos” (Ministros Europeus da Cultura, 2018), entre muitas outras, e no contexto português, o “Plano Estratégico Nacional de Artes” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019) que a sua vez promoveu a “Carta do Porto Santo” (Conferência do Porto Santo, 2021).

Ao longo deste período, diversos tipos de redes especializadas têm sido estabelecidos. Uma das principais exponentes é a UIA com o Programa de Arquitectura e Crianças (2011); na Finlândia a Associação Playce (2003) com o apoio da Fundação Alvar Aalto; na Espanha a Associação Ludantia, (2017), que por sua vez é a formalização do grupo Playgrounds (2014); a rede Internacional A Cidade das Crianças, fundada em 1991 e que hoje conta com a participação de quase 200 cidades de América Latina e de Europa; na Suíça a Archijeunes, (2008); na Alemanha, a associação JAS (Youth Architecture City) (2005), entre muitas outras. Estas redes articulam diversas linhas de trabalho em torno do diálogo entre arquitectura, educação e infância, e a sua vez, têm promovido encontros, seminários e concursos para aumentar a difusão das práticas educativas e incentivar a investigação. Como exemplo, os Golden Cubes Awards (UIA), um concurso internacional que ressalta o trabalho realizado por indivíduos ou organizações que contribuem á educação em arquitectura para crianças; em Espanha o grupo Playgrounds e posteriormente associação Ludantia que desde 2014, tem desenvolvido cinco encontros internacionais e adicionalmente, em 2018 em Pontevedra, com o apoio do Colégio Oficial de arquitetos de Galiza, foi realizada a I Bienal de Educação em Arquitectura para Crianças e Jovens; na Itália as duas edições da conferência internacional Ler o Espaço, organizada pelo MAXXI em Roma em 2019 e 2021; em Portugal, o Encontro Internacional Ludic Architecture - Dispositivos e Espaços Educacionais, que foi acolhido pela Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto em 2017 e, adicionalmente, o 1.º Seminário Internacional de Educação em Arquitectura PuEmA realizado em Lisboa 2019, promovido pela Ordem dos Arquitetos Secção Regional Sul (Nuñez, 2021)

Adicionalmente, encontramos referentes de programas educativos extracurriculares a nível nacional. No Reino Unido, em 2018, o RIBA lançou oficialmente o primeiro programa nacional de aprendizagem de arquitectura em idade escolar, destinado a todas as escolas públicas, de acesso gratuito, graças as doações de diversas fundações e à participação dos arquitectos envolvidos no programa, denominados “Embaixadores da Arquitectura”. Estes arquitectos, formam parcerias com os professores das escolas através do serviço educativo do RIBA e criam projetos em conjunto para ser desenvolvidos em contexto escolar. Também, na França, desde 2008 a Ordem dos Arquitetos e os Conselhos de Arquitectura, Urbanismo e Meio Ambiente (CAUE) desenvolvem o projeto “Arquitetos na sala de aula”; semelhante ou caso de estudo britânico do RIBA, o projeto constrói parcerias entre escolas e arquitectos voluntários inscritos no programa. Os CAUE também têm realizado quatro edições da ação educativa “Os filhos do patrimônio”, uma jornada dedicada às crianças e aos jovens, em que se beneficiam de atividades culturais e artísticas gratuitas, desenvolvidas em diferentes locais com especial valor arquitetónico. Adicionalmente, cada CAUE produz um programa anual aberto a todas as escolas, facilitando as oportunidades para planejar visitas, workshops e programas ligados aos conteúdos multidisciplinares do sistema educativo. Os dois programas, são referentes de estratégias para criar pontes entre arquitectos, educadores e famílias, para trabalhar em conjunto para criar mais e melhores

práticas educativas em arquitectura.

Reconhecemos a relevância da educação em arquitectura como uma ferramenta para a literacia do meio ambiente construído, que enriquece as abordagens de aprendizagem como meio integrador de projetos multidisciplinares. Também, como um recurso educativo para abordar problemas contemporâneos, nomeadamente os ambientais, para desenvolver habilidades de participação nas transformações do ambiente construído, para descobrir formas de habitar e de estabelecer vínculos de afeto com os outros e por outro lado, para atingir a valorização e reconhecimento do exercício do trabalho profissional da arquitectura, alias, da reivindicação do papel do arquitecto educador.

É importante reiterar que a educação em arquitectura, não está baseada em treinar os futuros arquitectos, mas de facto, no despertar a compreensão do espaço e demonstrar como a arquitectura pode ser moldada e, portanto, influenciada pela sociedade. Não se trata de estandardizar ou promover um método educativo definido, trata-se sim, de desenvolver uma maturidade para valorizar a diversidade com espírito crítico e participativo. Também não está focada em fazer aulas de arquitectura, trata-se de gerar momentos de experimentação e reflexão, a partir da relação do corpo e espaço. Trata-se de incentivar uma literacia e cultura do meio ambiente construído para enfrentar criticamente os desafios contemporâneos.

Bibliografia:

- Nuñez, Eliana (2021). *O Projeto em Arquitectura para crianças: Estudo das práticas educativas nas entidades de arquitectura em Portugal*. Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/139782/>.
- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). *Portefólio Plano Nacional das Artes*. <https://www.pna.gov.pt/manifesto-pna/>.
- Conferência do Porto Santo (2021). *Carta de Porto Santo. A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia*. <https://www.pna.gov.pt/carta-do-porto-santo/>.
- Ministros Europeus da Cultura (2018). *Declaração de Davos*. <https://arquitetos.pt/documentos/1576576180M2tMK4hx0Wb17PO9.pdf>.
- Playgrounds (2014). (Pre-)Manifiesto Playgrounds. *Encuentros de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud*. Disponível em <https://arquitecturayeduacion.wordpress.com/pre-manifiesto-playgrounds/>.
- Ordem dos Arquitectos - OASRS (2019). *PuEmA, “Por uma Educação em Arquitectura”*. <https://www.puema.pt/>.
- Associação Ludantia (2017). *Arquitectura, educación, infancia*. <http://www.asociacionludantia.org/>.
- Placemaking Europe. *Creating better cities together*. <https://placemaking-europe.eu/>.
- Associação PLAYCE (2003). <https://www.playce.org>
- Associação PLAYCE (2005). *PLAYCE - PLAY + SPACE = PLAYCE: Architecture education for children and young people*. Alvar Aalto Academy. https://www.playce.org/uploads/pdf/vihreä_kirja.pdf
- UIA Architecture and Children Work Programme (2019). *Charter Built Environment Education for Children and Young People*. https://www.uia-architectes.org/wp-content/uploads/2022/01/BEE-Charter_2019_english.pdf.

UIA Architecture and Children Work Programme (2011). *Architecture and Children*. https://www.uia-architectes.org/en/workprogram/architecture-children_uia/

Archijeunes (2019). *Médiation de la cultur du bâti pour les jeunes*. <https://www.archijeunes.ch/>.

JAS – Youth Architecture City (2005). *Handbook for Built Environment Education*. Technical University of Berlin. <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-8252>>. ISBN 978-3-7983-3075-7

REDES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: QUE RELAÇÃO?

Fábio Gonçalves

Educador de Infância | Professor do 1º Ciclo

[Apontamentos sobre Educação e Infância](#)

Numa sociedade em desenvolvimento e em permanente evolução, torna-se fundamental que o sistema educativo acompanhe essa tendência. Pensar a educação do século XXI implica refletir sobre o impacto que o mundo digital tem no desenvolvimento dos profissionais de educação, em particular dos educadores de infância.

O paradigma que dominou o sistema educativo português ao longo dos últimos séculos foi, durante muito tempo, transmissivo, com um processo de ensino e de aprendizagem centrado na figura do professor, cuja principal função era ensinar. Por sua vez, a teoria ecológica de desenvolvimento humano, proposta por Brofenbrenner (1979), defende que o ser humano está em constante evolução e desenvolve-se tendo em consideração a sua interação com o contexto, já que os indivíduos influenciam o meio e são, simultaneamente, influenciados por este. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar fazem também referência a esta característica no desenvolvimento das crianças:

As relações e interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016. p.28)

A aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem apenas quando as crianças frequentam a escola, reconhecendo-se, atualmente, que as crianças ingressam numa instituição educativa com conhecimentos, saberes e competências adquiridas nos contextos familiares e sociais que integraram anteriormente, uma das razões pelas quais deixamos de estar perante aquela que foi intitulada por Paulo Freire (1994) de «educação bancária». Os estímulos aos quais qualquer ser humano está hoje sujeito, permitem perceber que os processos de aprendizagem não são lineares e não acontecem da mesma forma que aconteciam no passado. Se durante décadas se acreditou que o lugar ideal para aprender seria a escola, por via de uma «educação formal» centrada na transmissão de conhecimentos por um “professor”, esta visão é redutora daquilo que são os paradigmas contemporâneos em torno da aprendizagem em contextos formais, não formais e informais.

Apesar de na altura em que Brofenbrenner desenvolveu a sua teoria sistémica e ecológica não existirem redes sociais ou um mundo virtual paralelo ao mundo real, é importante que se perceba que, atualmente, os contextos digitais são uma realidade (cada vez mais) presente no dia a dia do ser humano, assumindo-se como locais (virtuais) onde os adultos passam grande parte do seu tempo, seja para trabalhar, para aprender ou em modo recreativo, assumindo-se como contextos que influenciam o comportamento e o desenvolvimento de quem utiliza as plataformas digitais.

O mundo virtual apresenta uma multiplicidade de características e potencialidades que não devem ser menosprezadas. A pandemia da Covid-19, que impactou o mundo em 2020, fechou as creches,

os jardins de infância, as escolas, as universidades, os centros de formação e os espaços de educação informais, veio reforçar esta perspetiva de que existem várias possibilidades de aprendizagem que não se fecham na modalidade presencial a acontecer dentro de uma sala e de uma escola.

Neste momento crítico para o mundo em geral, e para o sistema educativo em particular, sentiu-se a necessidade de redescobrir e reinventar a escola. Apesar da distância física, as possibilidades oferecidas pelo mundo digital abriu portas e promoveu a aprendizagem através de diferentes modalidades, reforçando ainda mais que a aprendizagem não se pode circunscrever a uma sala de aula ou de atividades.

Nesta linha de pensamento, também o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e professores pode ser potenciado pelas ofertas que o mundo digital disponibiliza. Se, por um lado, temos a formação na modalidade online como uma presença cada vez mais forte nos centros e formação, enquanto modalidade de ensino formal, a verdade é que o mundo digital comporta uma série de outras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, em diferentes plataformas, sendo as redes sociais um forte exemplo disso.

As redes sociais são plataformas muito utilizadas pelos educadores de infância e a rede social Facebook, através da opção «grupos», congrega dezenas de grupos de educadores de infância. A título de exemplo elencam-se alguns dos que, à data da publicação, têm maior número de membros: 1) grupo «Educação de Infância», com cerca de 42 000 membros; 2) grupo «Educadores de Infância», com cerca de 27 000 membros; 3) grupo «Educadores e Educadores», com cerca de 22000 membros. Apesar de as redes sociais serem abrangentes e permitirem um contacto com profissionais de vários países, a participação nos grupos mencionados é feita, maioritariamente, por educadores de infância portugueses, salvo algumas exceções.

Pelas respostas fáceis e rápidas que é possível obter, as redes sociais são muito utilizadas pelos educadores para esclarecerem as suas dúvidas. De entre as várias dúvidas, importa destacar cinco tipos de questões colocadas: 1) ideias de atividades a realizar com as crianças; 2) pedidos de sugestões de lembranças para que as crianças realizem; 3) documentos orientadores; 4) legislação; 5) concursos/ emprego.

Nesta síntese, por uma questão de organização, pretende-se refletir apenas sobre os dois primeiros tópicos. Em relação ao pedido de ideias, atividades ou lembranças, há ainda uma conceção de currículo muito centrada na comemoração de festividades. O currículo em educação de infância é aberto, flexível e, ao contrário dos restantes níveis educativos, não é prescritivo. No entanto, aquilo que se encontra nas redes sociais são pedidos de atividades relacionados com datas temáticas (dia do pai, dia da mãe, chegada do outono, dia da alimentação, dia da água, dia da música, dia da árvore, entre tantas outras). Estas dúvidas, que não são

colocadas com o objetivo de aprofundar o conhecimento científico dos educadores sobre estas datas e celebrações, surgem nas redes sociais, principalmente, com um pedido de ideias relacionadas com a concretização física de atividades e, na sua maioria, sobre os produtos finais que as crianças possam concretizar.

Pelas publicações nas redes sociais e com esta visão do currículo, nem sempre há uma preocupação com os processos, mas sim com os resultados, com aquilo que é visível e, muitas vezes, vistoso, fazendo-se o contrário daquilo que deveria ser feito: parte-se do produto para o processo (trabalhar o tema “alimentação” apenas porque se pretende fazer uma roda dos alimentos que se viu nas redes sociais; explorar o “Dia dos Namorados” porque se quer fazer uns corações encontrados nas redes sociais).

Uma outra limitação que advém deste tipo de prática, prende-se com a dificuldade de assumir a criança como parte do planeamento curricular. Quando os educadores pedem nos grupos sugestões de atividades ou produtos finais para realizarem com as crianças, percebe-se que as próprias não são tidas nem achadas nas opções dos educadores e que não têm a agência que lhes é devida. O currículo em educação de infância, em particular na educação pré-escolar, deve ser co-construído entre o educador e as crianças. Por ser um currículo emergente, deve partir de um rigoroso processo de observação e escuta, para que dê resposta às verdadeiras necessidades e interesses das crianças. Mas nem sempre há a iniciativa para se ouvir as crianças ou para perceber o que gostavam de fazer. As redes sociais podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos educadores se forem utilizadas com uma intencionalidade construtiva e se permitir que os educadores possam pensar sobre as suas intenções pedagógicas. Ao contrário daquilo que acontece muitas vezes nestes grupos, a página «Apontamentos sobre Educação e Infância», procura assumir-se como um espaço virtual de provocação onde diariamente existem partilhas que procuram levar os educadores de infância, auxiliares de ação educativa e demais profissionais de educação a refletirem sobre o impacto que as suas ações têm na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Pelo feedback recebido, são muitos os educadores que têm melhorado a sua prática pedagógica através das reflexões partilhadas na página, quer em formato de texto, como através dos vídeos em direto, altamente participados pelos profissionais de educação, tendo já atingido a barreira dos quinhentos profissionais a assistir em simultâneo a um direto.

Bibliografia:

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação .

REDES SOCIAIS: PREOCUPAÇÕES PARTILHADAS PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Flávia Cavalcante de Carvalho Silva

Território de Aprendizagem na Primeira Infância

A pandemia isolou as pessoas mas também as colocou em rede. Dentro de suas casas os educadores conectavam-se pelas redes. Unidos por essa conexão tecnológica, que passou a ser sua companhia e o seu mundo de possibilidades de conhecimento. Pelas redes sociais percebemos características comuns a tantos educadores e suas preocupações. Preocupações estas, que fazem da sua rede uma partilha, um local para discutir, fomentar e também aliar-se a pessoas com os mesmos anseios e saber que não estão sozinhos em suas causas.

O educador, antes de tudo, é um acendedor de esperança, é aquele que não desiste, mesmo nos casos mais difíceis, é aquele que busca a “luz no fim do túnel”, pois ele acredita que o mundo pode ser um lugar melhor. Acredita também que, com sua docência, é um eterno discente! Que existe em cada situação algo para aprender. Das preocupações partilhadas pelos Educadores de Infância em suas redes sociais, vejamos as mais urgentes:

- Busca por orientações relacionadas a comportamentos socioemocionais: a falta de orientação sobre o que fazer quando se tem uma criança que se comporta mal e como lidar com tais situações. Há necessidade e isso é urgente, de desenvolver as habilidades socioemocionais e cuidar do sentimento de cada um (educador e aluno) para que seja compreensível o que fazer a partir do sentimento que traz naquele momento;
- Excesso de telas: o quanto nossas crianças estão expostas a uma quantidade excessiva de tempo nas telas. A tela hoje é considerada a “chupeta digital”, é ela que deixa a criança imóvel, dispersa e alheia ao mundo que a cerca. Há necessidade de trazer essa conscientização para as famílias e reduzir esse tempo de exposição;
- Pouco vínculo da família com a escola: infelizmente, é notável o quanto algumas famílias importam-se pouco com a vida escolar de seus filhos. Dessa forma, fica muito mais difícil o desenvolvimento do aluno, que depende da parceria escola-família para superar desafios que não conseguirá sozinho. É urgente o planejamento de ações para estreitar os vínculos da família com a escola e fazer dessa relação uma grande parceria;
- Falta de formação continuada: percebemos a busca incessante dos educadores por dúvidas que seriam sanadas se tivessem formação continuada (pedidos de leituras infantis, dúvidas sobre projetos e relatórios). Ainda bem que as redes sociais trazem também algumas orientações nesse sentido, porém ainda de uma forma solta e não sistematizada.

Percebo como algo positivo a partilha pelos educadores de suas preocupações; significa que eles não desistiram, que querem acertar, que querem mudar seus planos, tentar outras formas, significa que têm esperança por dias melhores.

Professor António Nóvoa nos traz algumas contribuições para continuarmos acreditando que os educadores são os libertadores do futuro:

Por isso é tão importante proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores. Proteger porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam ser protegidas para que, nelas, os seres humanos se eduquem uns aos outros; Transformar porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos modelos de organização e funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e educação; Valorizar porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação de novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais. (Nóvoa & Alvim, 2022)

É preciso considerar os sentimentos e preocupações de cada educador, saber e entender o que seu coração sente e precisa. É necessário que o educador sinta esse apoio, para que continue acendendo a esperança das futuras gerações. Tomara que eles sintam que estamos todos juntos nessa causa, de mãos dadas, acreditando que a mudança está em suas mãos.

Bibliografia:

Nóvoa A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira.

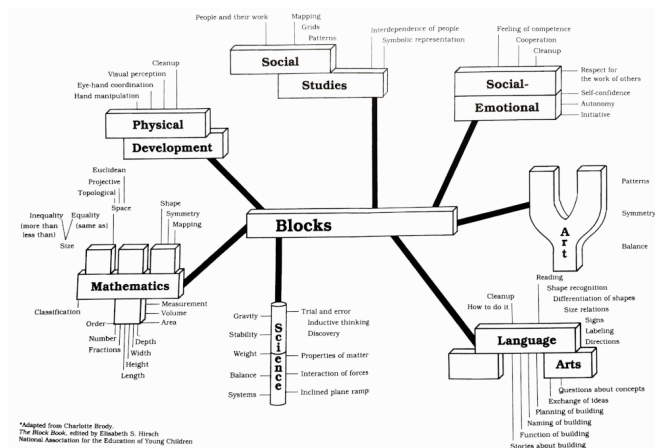
EL JUEGO CONSTRUCTIVO CON BLOQUES A PARTIR DE LOS 2 AÑOS: UNA CONSTRUCCIÓN DE SABERES

José Pablo Franco López

*Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Pedagogía e Didáctica. Santiago de Compostela, España*

El juego constructivo se inicia de forma paralela con el juego simbólico o funcional. Dada su importancia, es necesario que exista una mayor investigación sobre el mismo especialmente en las primeras edades. En el presente trabajo se emplean los bloques unidimensionales diseñados por Caroline Pratt, pues sus medidas proporcionales en las piezas facilitan la elaboración de estructuras y, al mismo tiempo, no pautan que pasos tienen que dar los infantes al jugar. En la figura 1 se presenta la relación directa que los bloques de construcción tienen con prácticamente todas las áreas curriculares de la primera infancia.

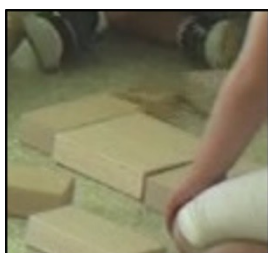
Figura 1 – Contribución potencial de los bloques al currículo de la primera infancia



Fuente: recogido de Hirsch (1996)

En el trabajo de investigación de Franco (2021), que estudia el juego de construcción con bloques en el aula de 2 a 3 años, se evidencia esta aportación de los bloques a los diferentes ámbitos curriculares recogidos por Hirsch (1996).

La relación más directa es la que se establece con el desarrollo físico o motor. Las niñas y niños manipulan las piezas, las colocan mayormente con una mano, también las colocan con una mano mientras agarran las piezas de la estructura con la otra, las quitan... Estas acciones son



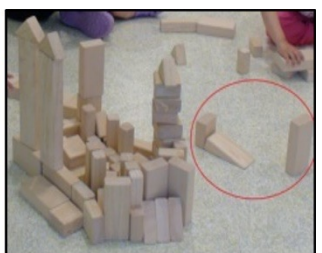
‘cama’



‘tren’



‘tejado’



‘tobogán’

las más evidentes, pero a través del juego libre también se dieron situaciones más complejas como la de coger una silla para subirse a ella para colocar un bloque. La lucha contra la gravedad hace que las pequeñas y pequeños fuesen aprendiendo a ser más precisos a la hora de colocar los bloques, consiguiendo una mayor estabilidad de las estructuras. En algunos casos estas construcciones eran mucho más altas que las de los niños, lo que pone en valor el control corporal que tuvieron que realizar para que la estructura no se derrumbase. Todos estos aspectos también tienen que ver con el desarrollo de las ciencias. En las siguientes fotografías recogidas se muestran algunas de estas situaciones (imagen 1).

Imagen 1 – Relación de las construcciones elaboradas con el desarrollo motor o físico y con el de las ciencias

El juego simbólico emerge en las estructuras elaboradas por las



niñas y niños. Estos empiezan a nombrar piezas (cama, esta soy yo), a ponerle nombre a una construcción (cama, tren, torre, teatro, parking), a nombrar las formas o piezas de los bloques (tejado, corona, puerta, escalera, tobogán y escalera), y a nombrar objetos separados de sus construcciones (tobogán, pantalla y sofá). En la imagen 2 se muestra algún ejemplo.

Imagen 2 – Relación de las construcciones elaboradas con el desarrollo simbólico o representativo

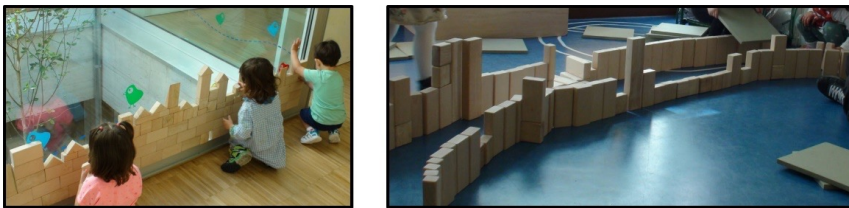
En el ámbito matemático aparecen las primeras manifestaciones de equivalencias, simetrías y patrones fruto del juego espontáneo de los infantes. En estas edades no se trabajan estos conceptos, pero aparecen reflejados en las construcciones (imagen 3).

Imagen 3 – Relación de las construcciones elaboradas con el desarrollo matemático



Durante el transcurso del juego las niñas y los niños muestran un elevado grado de bienestar, que se manifiesta a través de la risa, los gritos de diversión, la concentración... y un alto grado de implicación durante el tiempo de juego. Las niñas y niños juegan especialmente de forma paralela, pero se registraron muchas situaciones de juego grupal, algo muy destacado teniendo en cuenta su temprana edad. En la imagen 4 se recogen dos construcciones elaboradas de forma paralela y grupal.

Imagen 4 – Relación de las construcciones elaboradas con el desarrollo social



Juego paralelo

Juego grupal

En conclusión, por la precisión, la complejidad de las construcciones, la simbolización temprana y las relaciones en este tipo de juego, se evidencia que esta construcción de saberes se efectúa en un elevado nivel de las habilidades de los infantes.

Bibliografía:

- Hirsch, E. S. (Eds.). (1996). *The Block Book*. National Association for the Education of Young Children.
- Franco, J. (2021). *O xogo de construción con bloques en nenos e nenas de 2 a 3 anos: estudo descritivo da calidade de contextos, procesos e resultados*. Tesis doctoral, Minerva. Universidade de Santiago de Compostela. <https://dspace.usc.es/xmlui/handle/10347/2697>

REDES SOCIAIS: PREOCUPAÇÕES PARTILHADAS PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Maria Manuela Oliveira Teles

Nos dias que correm, as redes sociais fazem parte do quotidiano da maior parte das pessoas, e os educadores de infância não são exceção.

A escolha deste tema é, por isso, totalmente pertinente, permitindo-nos explorar as preocupações partilhadas por estes profissionais da educação.

São centenas as páginas ou grupos que podemos encontrar com uma simples pesquisa por “Educador” e “Infância”.

Classificando as mais diversas publicações, e não sendo absolutamente exaustiva na análise, podemos encontrar as seguintes categorias de conteúdos:

- Recursos didáticos
- Estratégias pedagógicas e educativas
- Questões laborais
- Questões Académicas
- Eventos
- Projetos estruturados

Na categoria Recursos Didáticos, podemos encontrar procura e oferta de conteúdos multimedia (músicas, vídeos, imagens ou ilustrações) dedicados aos mais variados temas ou contextos. Existe também uma preocupação em encontrar ou produzir conteúdos em Português de Portugal.

Os conteúdos disponíveis são produzidos ou disponibilizados por Educadores de Infância, mas também por outros profissionais (professores, músicos, artistas, entre outros) e procuram dar resposta às solicitações expressas ou pressentidas.

Também se podem encontrar conteúdos relacionados com as artes manuais, para utilizar em múltiplos contextos (creche, jardim-de-infância, e até doméstico), nomeadamente receitas de materiais (pastas de moldar, tintas, colas) ou mesmo culinárias (biscoitos, doces, bolos, lanches saudáveis, etc.)

Pode ainda encontrar-se literatura infantil, manuais com atividades pedagógicas ou lúdicas, e revistas de educação de infância.

Além destes recursos é possível encontrar publicidade a aplicações, ou programas informáticos para utilização em ambiente escolar, como jogos didáticos interativos, *software* e aplicações para gestão da relação com os pais/encarregados de educação (diário de bordo das atividades das crianças), e para a gestão administrativa dos estabelecimentos educativos.

Na categoria seguinte podemos encontrar questões, sobre quais as melhores estratégias, para abordar determinados temas ou situações, de natureza diversa como:

- a multiculturalidade, fruto de uma sociedade cada vez mais global, com crianças oriundas dos cinco continentes, carregando todas elas uma herança cultural, um conjunto de crenças, e hábitos pessoais;
- as necessidades educativas especiais;
- modelos parentais atípicos ou disfuncionais.

É, por isso, um desafio lidar com todas essas diferenças, mas tam-

bém uma oportunidade única, para aprofundar o conhecimento do mundo, e melhorar as formas de lidar com elas, fazendo da partilha uma forma de ajudar a ultrapassar as dificuldades.

No que diz respeito às questões laborais, é incontornável encontrar perguntas sobre direitos e deveres, relacionados com a carreira (ou falta dela em alguns contextos), formação contínua (publicidade, esclarecimento de dúvidas, pedidos de opinião), atividade sindical, publicada pelos sindicatos ou pelos próprios participantes dos diversos *fora* (sobre manifestações e lutas da classe, greves, negociações e conquistas).

Não ficam de fora também as notícias sobre a profissão e tudo o que lhe é próximo, bem como as ofertas de emprego, tão úteis para participantes e instituições, proporcionando um acesso mais célere e fácil à informação.

A carreira de Educação de Infância e o projeto pessoal de cada um faz surgir a necessidade de regressar à Academia e de procurar as melhores opções, quer se trate de cursos, escolas, condições de ingresso, ou experiências com formação, bem como pedidos de colaboração em investigação (através da partilha e divulgação de questionários, inquéritos e outros instrumentos de colheita de dados).

Não é, portanto, de admirar, que também isto se reflita, naquilo que são, as interações dos Educadores de Infância *online*.

Outra categoria importante das publicações é a publicidade ou procura por eventos culturais que possam enriquecer as experiências pedagógicas das crianças que frequentam cada instituição. Podem incluir-se nesta categoria: filmes, peças de teatro, circos, museus, quintas pedagógicas, zoológicos e outros tipos de espaços culturais e lúdicos.

Não menos importantes são os projetos estruturados. Fruto do desejo individual ou coletivo de contribuir, de forma ativa e globalizada, para produção, partilha e divulgação de conteúdos, para a reflexão e para estimular a mudança de paradigmas ou a adoção de outras visões sobre o mundo, a sociedade, a educação e a forma de potenciar a infância e a formação das crianças. São projetos que rompem com as rotinas de educação comuns e que buscam, através da exploração de estratégias e métodos inovadores e disruptivos, trazer nova vida à pedagogia e à mentalidade da comunidade educativa.

A globalização, a tecnologia e o aumento da literacia tem levado a sociedade a procurar, das mais variadas formas, apoio, crescimento pessoal e coletivo, melhoria da qualidade do ensino e da parentalidade.

Os Educadores de Infância não estão alheios a este movimento, nem podem excluir-se dele.

É cada vez mais natural integrar todos estes recursos, nas rotinas diárias.

Importa refletir, sobre o facto de, apesar de reconhecermos a importância de termos acesso rápido e facilitado a toda esta informa-

ção, não devermos excluir a produção de conhecimento, de recursos, e de informação.

Fazê-lo poderia significar o fim da criatividade e da inovação, que tanto nos caracteriza como profissionais de Educação.

A participação nas redes sociais, pode ser uma experiência enriquecedora para o Educador de Infância, desde que saiba encontrar o equilíbrio entre utilizar o que já existe e o produzir novos conteúdos.

Desta forma, dá o seu contributo para o futuro da profissão e da sociedade.

Apesar de serem muito antigos, gostaria de deixar aqui dois pensamentos que podem ajudar-nos a enquadrar os desafios da nossa profissão, numa perspectiva construtiva. Conforme disse o sábio Salomão: “Tudo quanto te vier à mão para fazer, fá-lo conforme as tuas forças.”, ou seja, usa toda a tua capacidade, explora os teus limites, não negligencies os pormenores, porque há oportunidades que não voltam.

Além disso, como referiu o Apóstolo Paulo: “Tudo quanto fizerdes, fazei de coração”. E o que pode ser melhor do que acordar todos os dias e amar aquilo que fazemos, dedicando-nos a cada criança como se fosse nossa, dando-lhe tudo o que está ao nosso alcance e ir adormecermos tranquilos, com o sentimento de dever cumprido, porque sabemos que o amanhã, será, certamente, um mundo melhor?

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD LOCAL PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CUIDADAS POR UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA

M. Jesús Vitón

Prof. Titular Universidad Autónoma de Madrid.

Samuel Corchete

Colaborador de la Universidad Pablo Olavide | Programa FEVIDA - Universidad de Salamanca y Máster UNED

En el avance de una investigación participativa situada en prácticas educativas inclusivas que accionan en lo local, en la presente investigación se reflexiona, desde la mirada educativa antropológica, las claves de una pedagogía facilitadora de un cuidado emancipatorio que favorezca el desarrollo inclusivo participativo. Para ello se analizan escenarios y mediaciones pedagógicas que favorecen este desarrollo y fortalecen la comunidad, desde un ángulo cívico democratizador, a fin de fortalecer las dinámicas de una ciudadanía activa para participar en igualdad y facilitar la inclusión.

A partir de este enfoque, analizamos, desde una perspectiva crítica cívica social, claves formativas con las que configurar procesos comunitarios inclusivos, que plantean su sostenibilidad en el territorio. Con ellos tienen presente contribuir significativamente a la dinamización de una cultura de paz, implicándose activamente frente a cualquier forma de discriminación generadora de violencia. Desde este ejercicio sostenido se busca la emergencia de acciones que conlleven un compromiso crítico colectivo capaz de fortalecer los procesos en desarrollo en territorio y asentar modos de participación colaborativos que incluyen a las personas con diferentes capacidades.

Se trata de abordar las problemáticas para la exclusión desde un eje educativo participativo con el que ir construyendo una ciudadanía inclusiva plena. Las acciones educativas se abordan desde un marco problematizador a fin de ir dando respuesta a dos cuestiones: una primera sobre qué se hace en la comunidad y, una segunda sobre qué tipos de procesos de participación permiten matizar procesos ciudadanos críticos emancipatorios, motivadores de un aprendizaje transformador. Dicho proceso transformador es construido sobre un valor emancipatorio que aporta la inclusión, y permite definir un escenario donde surgen posibilidades donde hacer real alternativas democratizadoras.

A través de un método de corte cualitativo y un enfoque etnográfico, la presente investigación busca aproximarse a las significaciones y significados locales. Para ello se escoge la utilización de las técnicas de la observación participante y la entrevista, considerando con ellas favorecer y promover el fortalecimiento de las dialógicas horizontales entre todas las partes involucradas en el proceso inclusivo. Los dos escenarios locales donde se insertan las realidades y aprendizajes educativos específicos que se observan e intervienen son: por un lado, una dinámica comunitaria local perteneciente al municipio de Hortaleza, Madrid (España) diseñada en torno a una radio comunitaria (Radio Enlace), en antena desde el año 1989 y, por otro lado, una experiencia comunitaria situada en San Martín, Chimaltenango (Guatemala) impulsada por la asociación para el Desarrollo Integral de Personas con Capacidades Diversas (ASO-

DIPSE), dispuesta con el objetivo de dar respuesta a las demandas de las familias de los estudiantes con discapacidad intelectual de la Escuela S. Martín de Jilotepeque (Chimaltenango, Guatemala).

Como conclusiones de este proceso exploratorio, se identifican en ambos escenarios claves educativas que potencian los desarrollos participativos inclusivos en la experiencia en la comunidad local. El análisis etnográfico educativo de estos procesos nos permite visualizar los efectos de aprendizaje competencial, desde el que poder hacer un diseño pedagógico de incidencia democratizadora para, con un enfoque participativo fomentar en igualdad las acciones entre los diferentes agentes involucrados, y con ellos fortalecer los procesos educativos en los territorios locales con las prácticas emergentes acompañadas pedagógicamente estimulando una reflexividad comunitaria en acción.

O TEMPO E O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Mariana Lopes

Cantinho da Miana

As exigências dos nossos dias, fazem com que vivamos num ritmo bastante acelerado, que acaba por ser levado, pelos educadores, para dentro das suas salas e do seu trabalho. A gestão do tempo pessoal e profissional é imprescindível para que se consiga dedicar o tempo correto a cada momento.

A preocupação com os horários e rotinas diárias estabelecidas nas instituições deixam de ser orientadores e passam a ser momentos de tensão, o que leva a que nos esqueçamos do tempo de cada criança, das suas necessidades individuais. É sabido da importância da rotina para as crianças e adultos, no entanto, esta deve permitir uma flexibilidade, vivenciando-as de forma tranquila, uma vez que são momentos repletos de aprendizagens, principalmente em crianças na primeira infância.

O educador deve aprender a gerir o tempo, dedicado a cada tarefa que tem de realizar, atribuindo-lhe o valor necessário. Por exemplo, ao promover contextos para as crianças, estes não necessitam de ter muitos estímulos, devem sim promover a curiosidade, interesse e vontade de investigar. O mesmo se passa com o brincar, onde os materiais não estruturados são um bom exemplo de recursos que estão ao alcance de todos e que permitem a aquisição de diferentes competências, enquanto potenciam o desenvolvimento da imaginação e criatividade. O olhar atento para as necessidades e interesses das crianças irá ajudar na organização e prioridades nesta gestão temporal.

O educador deve ter tempo para observar o seu grupo, para refletir e projetar. Mas, acima de tudo, deve ter tempo de BRINCAR com as crianças, de estar e sentir com elas.

Esta relação imprescindível com as crianças, deve ser também alargada à equipa educativa. É importante cuidar de quem está conosco neste processo educativo e devemos permitir que cuidem de nós também. Devemos SER equipa e festejar as conquistas, mas também permitir que conheçam as nossas fragilidades, para juntos conseguirmos ultrapassá-las. No entanto, esta ajuda deve ser dada a quem não está perto de nós, mas que a procura, através das redes sociais. É importante criar uma rede de ajuda e reflexão, que permita aos profissionais crescerem. É essencial olhar para o outro com empatia e vontade de crescer em conjunto. Tal como queremos que as nossas crianças aprendam a cooperar umas com as outras, a partilhar, a ajudar, também os adultos deveriam agir de igual forma.



COMUNICAÇÕES

INFLUENCIA DEL MEDIO ACUÁTICO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PERCIBIDA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y HABILIDADES MOTRICES EN ALUMNADO DE 3 A 6 AÑOS

Juan Ángel Simón-Piqueras

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

David Zamorano-García

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Pedro Gil-Madrona

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Juan Gregorio Fernández-Bustos

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Francisco Asís Cano-Noguera

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Murcia

Linda Saraiva

ESE IPVC, in ED

César Sá

ESE IPVC, in ED

Patricia Soriano-Armero

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

El medio acuático es un lugar idóneo para que el niño explore, desarrolle la autoestima y desarrolle las habilidades motrices acuáticas. El objeto de este trabajo es comprobar la influencia que tiene un programa de iniciación al medio acuático en niños de segundo ciclo de educación infantil sobre las variables de autoestima corporal, actitud acuática percibida, capacidad acuática percibida, familiarización con el medio acuático y dominio de las habilidades motrices acuáticas. Este programa se ha evaluado mediante un pre-post. La muestra han sido 37 alumnos (13 niñas y 24 niños), entre 3 y 5 años, ($M= 4,11$). Los resultados mostraron que dicho programa influyó de manera significativa provocando una mejora en las variables autoestima corporal, actitud acuática percibida, capacidad acuática percibida y dominio de las habilidades motrices acuáticas. El programa de iniciación al medio acuático no tuvo ninguna influencia en relación con la variable familiarización con el medio.

Palabras clave:

habilidades motrices acuáticas, natación educativa infantil, juego motor acuático

Abstract

The aquatic environment is an ideal place for the child to explore, to develop self-esteem and development of aquatic motor skills. The object of this work is to verify the influence that the initiation program aquatic environment has on the variables of corporal self-esteem, perceived aquatic attitude, perceived aquatic capacity, familiarization with the aquatic environment and mastery of aquatic motor skills. This program has been evaluated through a pre-post. The sample has been 37 children (13 girls and 24 boys), between 3 and 5 years ($M= 4,11$). The results showed that this program had a significant influence, causing an improvement in the variables of body self-esteem, perceived aquatic attitude, perceived aquatic ability and mastery of aquatic motor skills. The program of initiation to the aquatic environment had no influence in relation to the variable familiarization with the environment.

Keywords:

Aquatic motor skills, children's educational swimming, aquatic motor game.

INTRODUCCIÓN

El medio acuático tiene un papel importante ya que es una herramienta educativa que ofrece numerosas experiencias y vivencias al niño y da lugar al desarrollo global del individuo. El niño se enfrenta a situaciones novedosas y diferentes del medio terrestre y esto le permite ir adquiriendo autonomía, conocer cada vez más su propio cuerpo y su relación con el entorno acuático e ir adquiriendo nuevos patrones cada vez más complejos y coordinados para futuras adquisiciones motrices (Navarro-Martínez et al., 2017; Quintanilla-Bautista et al., 2018). Además, hay que ofrecerles diferentes situaciones en las que puedan vivir, explorar, dándoles libertad en los movimientos y posibilidades motrices (Sánchez-Oliver et al., 2018).

A todo esto, hay que sumarle la importancia que tiene el juego y la evaluación. El juego nos va a permitir que desarrollemos de manera adecuada los objetivos planteados en las actividades (Chatzipanteli & Adamakis, 2022; Moreno-Murcia et al., 2016). Varios autores afirman que el juego es la base fundamental en los programas de enseñanza acuáticos debido a que se utiliza el juego como unidad básica elemental y favorece las condiciones de aprendizaje (Gil-Madrona et al., 2022; Simón-Piqueras et al., 2022; Zamorano García et al., 2018).

También es importante la motivación en las actividades acuáticas como destacan Moreno-Murcia & Ruíz Pérez (2008) y la confianza entre los alumnos entre sí y con el profesor favoreciendo el proceso de socialización (Sánchez et al., 2018). Navarro-Martínez et al., (2017) señalan hay que fomentar que el alumno construya su

propio aprendizaje dejándole que observe, que experimente, que tome decisiones y provocar que tenga una actitud positiva hacia el programa, de esta manera el alumno disfrutará en las actividades y aumentará su motivación. En relación con la confianza también es importante la autonomía y la competencia, ya que si un alumno se percibe competente será más autónomo y explorará el medio acuático con mayor seguridad y confianza (Moreno et al. 2016; Ruiz-Pérez, 2017).

En relación a la autoestima, nos podemos encontrar desde la definición más antigua de Rosenberg (1965), que la define como *“un sentimiento de valía personal y de respeto hacia la propia persona”*, hasta definiciones más actuales como la de Navarro (2009), que la define como un *“sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de quienes somos, el conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, determina nuestra manera de percibirnos y valorarnos y moldea nuestras vidas”*. El autoconcepto y la autoestima son necesarios para el desarrollo personal y el bienestar psicológico (Goñi, 2009).

Se ha estudiado la autoestima y la influencia de algunos factores como el género, la edad, el tutor y el grupo social. En cuanto al género, hay estudios que demuestran que las niñas puntúan más alto que los niños en autoestima global, corporal, personal, social, académica y familiar (Lihua & Lizhu, 2006; Nelson et al., 2009; Wilgenbusch & Merrel, 1999). En relación con la edad, la autoestima varía en función de la edad, ya que las puntuaciones disminuyen conforme los niños van teniendo más edad (Alonso & Román, 2005; Ramos, 2008). En cuanto al grupo social, las niñas que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo o bajo-medio tienen puntuaciones más altas en autoestima corporal que los niños, mientras que los niños que pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto puntúan igual o más alto en autoestima corporal que las niñas (Diener & Diener, 1995; Diener et al., 1993). Por último, en cuanto a la influencia del tutor, observamos que los niveles de autoestima global, corporal, personal y familiar se ven favorecidos en los niños que tienen tutora a cargo del grupo clase, mientras que en las niñas no se aprecian diferencias (Broc, 2000).

En general, los estudios demuestran que los niños de 3 a 6 años puntúan muy alto en autoestima corporal, tanto a nivel nacional como internacional y que la autoestima y la imagen corporal está muy influenciada por los medios de comunicación y los compañeros. Dichos estudios demostraron que aquellas chicas que veían más programas de televisión, musicales, telenovelas puntuaban negativamente en la satisfacción con su cuerpo, además, éstas tenían más discusiones con sus compañeros sobre la apariencia corporal (Tabernero et al., 2017). En cuanto a la competencia motriz se refiere a lo que los niños son capaces de hacer respecto a su cuerpo, los objetos y adquieren los conocimientos necesarios para moverse en el medio (García-Ferro, 2012; Ruíz & Graupera, 2005). La competencia motriz acuática percibida hace referencia a cómo se ve el niño cuando realiza una actividad en el medio acuático (Moreno & Ruíz, 2008). Un niño que se vea competente va a ser más autónomo y por tanto va a interactuar más con el medio, va a manipular y conocer las cosas de una manera segura y confiada. (Navarro et al., 2017). Dentro de competencia percibida acuática podemos hablar de actitud percibida o capacidad percibida (More-

no & Ruíz, 2008). Por último, resaltar que el tipo de piscina dónde se lleven a cabo las actividades y el material auxiliar que se utilice influyen en la competencia acuática percibida (Moreno, 2001). Existen estudios que mostraron que al principio la competencia acuática percibida es elevada en los niños debido al desconocimiento del medio acuático, y se basan en el conocimiento que tienen de sus habilidades en el medio terrestre (Quintanilla, et al. 2018). Expertos (Bruner, 1996; Karmiloff-Smith, 1994; Piaget 1975; Vigotsky, 1988) afirman que las experiencias tempranas son muy importantes para un posterior desarrollo.

En este trabajo nos proponemos conocer la influencia del programa un programa de natación infantil sobre la autoestima corporal, sobre la competencia percibida y sobre el desarrollo de las habilidades motrices acuáticas en alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil.

MÉTODO

Diseño

La investigación que he llevado a cabo es cuasi-experimental con análisis cuantitativos. Para llevar a cabo esta investigación se establecieron cuatro grupos experimentales diferenciados por la edad, por el material auxiliar utilizado y por la experiencia. Se llevaron a cabo dos evaluaciones, una evaluación inicial en febrero y otra evaluación final en abril, lo que ha permitido realizar análisis estadísticos cuantitativos.

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con la participación de cuatro monitores de natación, personal cualificado y una muestra de 37 alumnos en la evaluación inicial. A lo largo del programa se produjo la mortalidad experimental de cuatro sujetos, por lo que al final del programa se contó con una muestra de 33 alumnos. En la tabla que aparece a continuación se muestran datos sociométricos de los alumnos que han participado en dicha investigación.

Tabla 1. - Datos sociométricos de los participantes

PARTICIPANTES	
Número de alumnos	37 alumnos
Edad	3-5años
Media de edad	4,11
Desviación típica	,785
Género	13 niñas y 24 niños

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos utilizados son la escala de competencia motriz acuática para evaluar las habilidades motrices acuáticas ECMA (Moreno, 2005), el cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia EDINA (Mérida et al, 2015), para evaluar la autoestima corporal y la escala pictórica de la competencia acuática percibida APCPS (Moreno y Ruiz, 2008), para evaluar la actitud y la capacidad percibida de los alumnos en el medio acuático.

El cuestionario EDINA está formado por 25 ítems clasificados en las dimensiones de autoestima corporal, personal, social, académica y familiar. Los ítems iban acompañados de ilustraciones para completar de forma visual la información escrita y las opciones de respuesta son cerradas, las cuales iban acompañadas de una cara con un color: el sí era verde, algunas veces era amarillo y el no era rojo. En concreto, en esta investigación tenían tres ítems acompañados de una fotografía cada uno de ellos para que les resultara más sencillo (figura 1).



Figura 1 – Ejemplo de ítem de autoestima corporal

Este cuestionario en su proceso de validación presentó una fiabilidad de .70 (Alfa de Cronbach). En cuanto al ajuste del modelo, el índice GFI ofrece un valor de 0.875 y de 0.834 para el AGFI. El c2 por su parte ofrece un valor de 287.407 con 129 grados de libertad. Por último, el RMSEA evalúa el modelo como de buen ajuste, siendo su índice de 0.072 (Lo = 0.06 – Hi = 0.08). Los ítems de la escala autoestima corporal resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, como muestran una saturación mínima de .31, y máxima del .5 (Mérida et al., 2015).

La escala de competencia motriz acuática se diseñó teniendo en cuenta la edad de los niños y los objetivos mínimos que tenían que cumplir dichos alumnos a esa edad, algunos de los objetivos eran realizar inmersiones con dominio básico de los ritmos respiratorios, realizar giros simples, etc. Esta escala está formada por 16 ítems clasificados en dos factores familiarización o sensibilización con el agua y dominio del medio. Las respuestas para cada ítem van numeradas del 1 al 4, siendo el 1 nunca y el 4 siempre (figura 2). En su proceso de validación esta escala presentó una consistencia interna de .92 (Alpha de Cronbach) a nivel global, .92 en el factor familiarización y .85 en el factor inmersiones (Moreno, 2005).

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Baja por la escalera al agua sin ningún problema	1	2	3	4
2. No llora ante el agua	1	2	3	4
3. Entra al agua desde sentado en el borde	1	2	3	4
4. Se desplaza agarrado al borde	1	2	3	4
5. Introduce la cara dentro del agua	1	2	3	4
6. Es capaz de desplazarse con corcho en las manos	1	2	3	4
7. Recoge objetos en piscina profunda con ayuda de material	1	2	3	4

Figura 2 – Ejemplo de ítems sobre las habilidades motrices acuáticas.

Finalmente, la escala pictórica de la competencia acuática percibida está formada por 10 ítems que van acompañados de una ilustración cada uno de ellos para completar la información escrita y dichos

ítems están clasificados en actitud del niño hacia el agua y competencia percibida en el agua. Esta escala presentó una consistencia interna de .93 (Alpha de Cronbach) en competencia acuática percibida y de .85 en capacidad acuática percibida (Moreno & Ruiz-Pérez, 2008).

1. En la piscina, ¿ como se pone el bañador, gorro y chancas?



Figura 2. Ejemplo de ítems sobre las habilidades motrices acuáticas.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el Patronato municipal de la localidad (IMD) para informarles de la investigación que iba a llevar a cabo. Cuando se obtuvo el consentimiento de los monitores y del IMD se les entregó a los familiares un consentimiento informativo explicándoles la investigación que se iba a llevar a cabo. Una vez que estaban todos informados se asignaron cuatro grupos de niños entre tres y seis años, cada grupo estaba formado por 7-9 niños/as y tenían su monitor correspondiente. Una vez configurados los grupos se inició el programa de iniciación al medio acuático para alumnos de segundo ciclo de educación infantil. Este programa dura dos meses, empezó en febrero y terminó en abril, consta de dos sesiones a la semana de 45 minutos cada una de ellas.

En las primeras sesiones, en febrero, se llevó a cabo la evaluación inicial dónde se les aplicaron los distintos instrumentos de evaluación, cada uno de ellos según su modo de administración. Para rellenar el cuestionario de las habilidades motrices acuáticas se elaboró una prueba de evaluación para los monitores con el fin de realizar de manera correcta la administración del cuestionario vinculado con dichas habilidades. Semana a semana se aplicó el programa planteado y en las últimas semanas se llevó a cabo una nueva administración de los instrumentos de evaluación, tal y como se hizo para los tres cuestionarios en la evaluación inicial al principio del programa de iniciación al medio acuático.

Cabe destacar que cuando se pasaron los cuestionarios para llevar a cabo las evaluaciones, tanto inicial como final, se contó con la ayuda de los monitores y de personal cualificado para ello para aplicar las pruebas de evaluación. Para llevar a cabo la evaluación de la autoestima corporal y la competencia percibida previamente se prepararon unos libros para cada uno de los alumnos donde en cada página tenían una pregunta, las tres primeras páginas correspondían a los tres ítems sobre la autoestima corporal y el resto eran los ítems de la competencia percibida. Una vez que finalizó el programa de iniciación al medio acuático y se obtuvieron los resultados de dichos cuestionarios se llevó a cabo el análisis de los resultados.

Procedimiento de análisis de datos

Una vez que se realizó el pre y el post tanto de la autoestima corporal y la competencia percibida como del desarrollo de las habilidades motrices acuáticas se pasaron los datos obtenidos a un documento Excel, el cual se importó al programa SPSS 23. Primero, se realizaron las pertinentes pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk (debido al tamaño de la muestra) para ver si la muestra seguía una distribución

normal. Tras comprobar que la muestra no seguía un patrón normal ($P < .01$), se utilizó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon con el fin de establecer las diferencias entre la evaluación inicial y la evaluación final. Por último, se intentaron buscar posibles correlaciones entre las distintas variables del estudio.

Resultados

Diferencias intra-grupos

El siguiente paso fue comprobar si la aplicación del programa de iniciación al medio acuático ha tenido una influencia significativa sobre cada uno de los grupos en cada una de las variables estudiadas. Para este menester se ha procedido a realizar la prueba para muestras relacionadas de Wilcoxon. A continuación, se muestran cada una de las tablas con los datos obtenidos tras llevar a cabo la investigación y sus gráficas correspondientes.

Tabla 2 – Prueba de Wilcoxon sobre los factores de competencia percibida

Prueba de Wilcoxon sobre los factores de competencia percibida					
		Media	DT	Z	Sig.
Actitud Percibida	Pre	2.09	.44	-4.057	.000**
	Post	2.54	.43		
Capacidad Percibida	Pre	2.03	.42	-3.104	.002**
	Post	2.32	.43		

**($P < .01$) * ($P < .05$)

Tras la primera prueba los resultados mostraron que en relación con la competencia percibida tras la aplicación del programa de iniciación al medio acuático se aprecian diferencias significativas tanto en la variable actitud acuática percibida como en la variable capacidad acuática percibida ($P < .01$). En ambos casos se produjo una mejora de la competencia percibida por parte de los alumnos (figura 4).

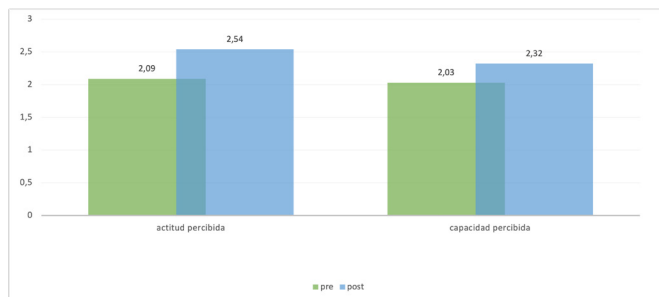


Figura 4 – Resultado de competencia percibida

Tabla 3 – Prueba de Wilcoxon sobre la autoestima corporal.

Prueba de Wilcoxon sobre la autoestima corporal					
		Media	DT	Z	Sig.
Autoestima Corporal	Pre	2.59	.56	-2.487	.013*
	Post	2.88	.36		

**($P < .01$) * ($P < .05$)

En este caso tras la prueba los resultados mostraron que en relación con la autoestima corporal tras la aplicación del programa de iniciación al medio acuático se aprecian diferencias significativas ($P < .05$). En este caso se produjo una mejora de la autoestima corporal por parte de los alumnos (figura 5).

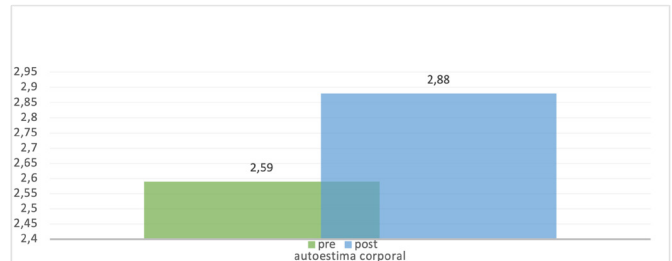


Figura 5 – Resultado de autoestima corporal.

Tabla 4. – Prueba de Wilcoxon sobre las habilidades motrices acuáticas.

Prueba de Wilcoxon sobre las habilidades motrices acuáticas					
		Media	DT	Z	Sig.
Hab Mot Familiariz.	Pre	2.43	.47	-1.679	.093
	Post	2.32	.43		
Hab Mot Inmersión	Pre	1.64	.26	-3.521	.000**
	Post	2.27	.74		

**($P < .01$) * ($P < .05$)

Por último, tras la prueba los resultados mostraron que en relación con el desarrollo de las habilidades motrices acuáticas tras la aplicación del programa de iniciación al medio acuático no se aprecian diferencias significativas en la variable de familiarización con el medio, mientras que si se produjeron diferencias significativas en la variable inmersión o dominio de las habilidades motrices acuáticas. En el caso de la familiarización no se produjo una mejora mientras que en el caso de las inmersiones si se produjo una mejora por parte de los alumnos (Figura 6).

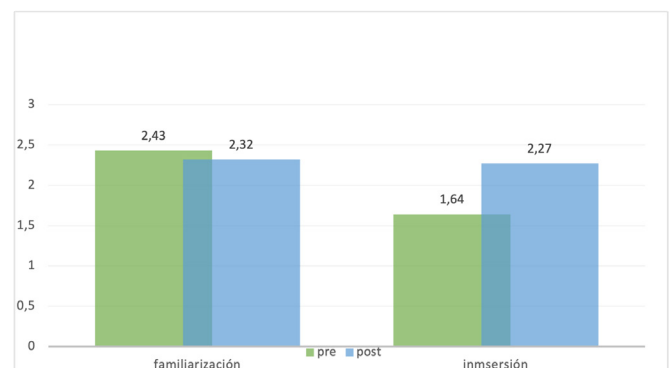


Figura 6. Resultado de las habilidades motrices acuáticas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos entre ambas evaluaciones nos revelaron que el programa de iniciación al medio acuático influyó de manera significativa en las variables actitud acuática percibida, capacidad acuática percibida, autoestima corporal y dominio de las habilidades motrices acuáticas (inmersiones, saltos, desplazamientos), provocando una mejora de todas ellas, y para la variable de familiarización con el medio acuático dicho programa no tuvo ninguna influencia.

En relación con las habilidades motrices acuáticas, era de esperar el resultado que se ha obtenido (una mejora del dominio de las habilidades motrices acuáticas tras la aplicación del programa de iniciación al medio acuático), resultados similares se han obtenido en otros estudios (Quintanilla-Bautista et al., 2018; Simón-Piqueras et al., 2022). Sin embargo, no se han obtenido diferencias significativas en cuanto a la variable de familiarización (habilidades muy básicas vinculadas con la sensibilización al medio acuático), por lo que es fácil que ambos grupos las hayan dominado (Simón-Piqueras, et al, 2022). La ausencia de mejora en estas habilidades de sensibilización puede deberse a que, aunque eran alumnos que se iniciaban en el medio acuático en el segundo ciclo de Educación Infantil es muy probable que hayan estado inmersos en programas de iniciación de natación para bebés (0-3 años) por lo que debido a la permanencia en estos programas estas habilidades de sensibilización con el medio ya las tenían adquiridas.

En relación con la actitud acuática percibida, mejoró tras la aplicación del programa. Estos resultados se ven refrendados con otros estudios, por ejemplo, Quintanilla-Bautista et al, (2018), analizaron como influía sobre la actitud acuática la utilización de distintos materiales y los resultados mostraron que la actitud percibida mejoraba tras la aplicación del programa de iniciación al medio acuático. En este mismo estudio, además, se analizó el papel que puede ejercer el material auxiliar que utilicen y se comprobó que los alumnos que más mejoraron su actitud al medio acuático son aquellos alumnos que utilizaron un material que les permitía mayor libertad de movimientos y una modificación menor de los centros de flotación y gravedad.

Por otro lado, en relación con la capacidad acuática percibida también mejoró tras la aplicación del programa de iniciación al medio acuático. En este sentido Moreno et al (2016), utilizaron cuentos motores acuáticos durante la aplicación del programa de iniciación al medio acuático y se obtuvo una mejora de la competencia acuática percibida y esto pudo deberse a la inclusión del medio acuático como un medio educativo y por la naturaleza de la propuesta educativa. Además, en relación con la competencia acuática percibida, existen estudios que indican que una baja competencia acuática percibida a edades tempranas puede ser la causa de problemas recíprocos de motivación y dificultades emocionales relacionadas con actividades acuáticas. Esto se observa en niños con problemas de coordinación motora (Ruíz, 2005). En consonancia con esto, la investigación de competencia acuática percibida muestra que los niveles más altos de competencia percibida conducen a niveles más altos de motivación intrínseca (Bozorbaevna, 2020; Sánchez-Oliver et al., 2018). Varios autores (Navarro, et al., 2017; Moreno et al, 2016; Ruíz-Pérez, 2017), indican que un niño que se vea competente va a ser más autónomo y por tanto va a moverse más por el medio, va a

manipular y conocer más cosas de una manera segura y confiada. Por último, en relación con la autoestima corporal se han producido diferencias significativas a un nivel inferior del resto de escalas pero esto tiene su valor puesto que en todos los estudios que hablan de autoestima las puntuaciones en estas edades siempre son muy elevadas (Lihua & Lizhu, 2006; Nelson et al., 2009; Wilgenbusch & Merrel, 1999), por lo que aunque se produzca una mejora, esa puntuación inicial elevada que muestran todos los estudios puede influir en que las diferencias entre el pre y el post sean menores. Esta investigación cuenta con algunas limitaciones, como no haber contado con una muestra de alumnos más amplia, una mayor duración de este y haber podido realizar un proceso aleatorio de asignación de grupos. Como perspectivas de investigación sería conveniente, por un lado, contar con un grupo control y otro experimental. Sería interesante comparar entre grupos, uno que además de su actividad física en el centro escolar se añada el programa de iniciación al medio acuático con otro grupo inmerso en un programa de natación.

Bibliografía:

- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Estilos educativos familiares y autoestima de los hijos de 4 y 5 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), 101114.
- Bozorbaevna, K. N. (2020). Teaching children to swim through action games in early childhood education. *International Journal on Integrated Education*, 3(10), 41-44. doi: <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i10.660>
- Broc, M. Á. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chatzipanteli, A., & Adamakis, M. (2022). Social Interaction Through Structured Play Activities and Games in Early Childhood. In P. Gil-Madrona (Ed.), *Handbook of Research on Using Motor Games in Teaching and Learning Strategy* (pp. 20). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9621-0.ch005>
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. & Diener, M. (1993). *The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? Social Indicators Research*, 28, 195-223. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01079018>.
- García-Ferro, C. S. (2012). Desarrollo multilateral en niños nadadores de 10 a 12 años en tierra, sede El Cur Compensar. *Revista Corporeizando*, 1(6), 107-121.
- Gil-Madrona, P., Carrillo-López, P. J., Puebla-Martín, I., & Morcillo-Martínez, A. (2022). Gamification in Physical Education Through the Popular Games of Don Quijote de la Mancha to Improve Affective Domain and Social Interactions. In P. Gil-Madrona (Ed.), *Using motor games in teaching and learning strategy* (pp. 25). IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9621-0.ch002>
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. UPV/EHU.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad [Beyond modularity]*. Alianza.
- Lihua, Z., Lizhu, Y. (2006). An experimental study on self-esteem's development in children aged 4 to 8 years. *Psychological Science*, 29 (2), 327-331.
- Mérida, R., Serrano, A., & Taberero, C. (2015). Diseño y validación de un

- cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Moreno-Murcia, J. A. (2001). Juegos acuáticos educativos. *Hacia una competencia motriz acuática* (6-12 años). INDE.
- Moreno Murcia, J. A. (2005). Desarrollo y validación preliminar de escalas para la evaluación de la competencia motriz acuática en escolares de 4 a 11 años. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1).
- Moreno-Murcia, J. A., & Ruiz Pérez, L. M. (2008). Aquatic Perceived Competence Analysis in Children: Development and Preliminary Validation of a Pictorial Scale. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 5. doi: <https://dx.doi.org/10.25035/ijare.02.04.05>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar Hernández, E., Polo, R., López, E., Carbonell, B., & Meseguer, S. (2016). Efecto de los cuentos en la competencia acuática real y percibida en infantes / Tales effect in real and perceived aquatic competence in preschoolers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 0(61). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.61.010>
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y Autoestima. *Temas para la educación*, 5, 1-9.
- Navarro-Martínez, R., Sánchez-Oliver, A., & Simón-Piqueras, J. A. (2017). Percepción de los profesores de natación sobre la aplicación y utilización de cuentos motores acuáticos. *Comunicaciones técnicas*, 1, 2-7.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., Evans, C. A., Coplan, R. J., Roper, S. O. y Robinson, C. C. (2009). Behavioral and relational correlates of low self-perceived competence in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 350-361. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.002>
- Piaget, J. (1975). *Science of education and the psychology of the child*. Viking.
- Quintanilla-Bautista, E., Simón-Piqueras, J. A., León-González, M. P., & Contreras-Jordán, O. (2018). Influencia de distintos materiales didácticos acuáticos sobre la competencia percibida en el medio acuático por alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 73-80. <https://doi.org/10.6018/sportk.342941>
- Ramos, R. (2008). Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima. *Tesis para la obtención del grado de Doctor*. Universidad de Granada.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Ruiz-Pérez, L. M. (2005). *Moverse con dificultad en la escuela. Introducción a los problemas evolutivos de coordinación motriz [Moving with difficulty at school. Introduction to developmental and motor coordination problems]*. Wanceullen.
- Ruiz-Pérez, L. M. (2017). Competencia motriz acuática: Una cuestión de edades. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 1(3), 16- 22. <https://doi.org/10.21134/riaa.v1i1.390>
- Ruiz-Pérez, L. M., & Graupera, J. L. (2005). Un estudio transcultural de la competencia motriz en escolares de 7 a 10 años: utilidad de la Bateria Movement ABC. *Revista Española de Pedagogía*, 231, 289-308.
- Simón-Piqueras, J. A., Prieto-Ayuso, A., Gómez-Moreno, E., Martínez-López, M., & Gil-Madróna, P. (2022). *Evaluation of a Program of Aquatic Motor Games in the Improvement of Motor Competence in Children from 4 to 5 Years Old*. *Children* (Basel), 9(8). <https://doi.org/10.3390/children9081141>
- Sánchez-Oliver, A., Navarro-Martínez, R., & Simón-Piqueras, J. A. (2018). Propuesta de ambientes de aprendizaje acuáticos en educación infantil. *Comunicaciones Técnicas*, 1, 26-44.
- Taberbero, C., Serrano, A., & Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>
- Vygotsky, L.S. (1988). *Formación social de la mente* [Social education of mind]. Paidós.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: ameta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120. <http://dx.doi.org/10.1037/h0089000>.
- Zamorano García, M., Gil Madróna, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física / Generated Emotions By Various Types Of Games In Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 0(69). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>

PERDER A RUA NUMA GERAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ACESSO AO EXTERIOR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE CRECHE¹

Tânia Silva

Solinorte Henrique Bravo

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Resumo

Atualmente, o interesse sobre brincar no exterior e contactar com a natureza parece ter ganho um destaque na sociedade e em particular entre os profissionais e investigadores. O trabalho relatado neste artigo descreve dados parciais de um estudo mais alargado do Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI): “[Oportunidades de aprendizagem no exterior: alteração de práticas em creches urbanas](#)”. Reflete-se sobre o acesso ao exterior de um grupo de crianças de um e dois anos, de uma creche em Matosinhos, associando-o às vivências dos pais, quando crianças. Os dados parecem apresentar diferenças significativas de brincadeira entre pais e filhos.

Palabras clave:

brincar; exterior; natureza.

Abstract

Currently, playing outdoors and contact with nature seems to have gained prominence in society and in particular among educators and researchers. The work reported in this paper, describes partial data from a larger study of the Observatory for the Future of Early Childhood Education (OFEI): ‘[Outdoor learning opportunities: changing practices in urban day care centres](#)’. It reflects upon the outdoor access of a group of one and two-year-old children in an early childhood education setting in Matosinhos, Portugal, relating it with the access of playing outside by their parents. Data seem to present significant differences between play experiences of parents and children.

Keywords:

play; exterior; nature.

ENQUADRAMENTO

Ao longo do tempo, as crianças da nossa sociedade parecem ter perdido o contacto com a natureza e com o exterior. Para os seus pais, brincar na rua era um contexto habitual. Hoje deparamo-nos com obstáculos que impossibilitam as crianças de frequentar a cidade. Nos contextos urbanos, em particular, devido às exigências profissionais que os pais “carregam”, o tempo tende a ser limitado. Na vida atarefada, as famílias têm de conciliar trabalho, tarefas diárias ou outras responsabilidades e ainda enquadrar tempo de qualidade com os filhos. Sabemos, por experiência, que durante a infância das anteriores gerações, muito do tempo era passado ao ar livre com os amigos, a correr riscos. A supervisão do adulto era menos valorizada e possivelmente até menos necessária. Uma infância enriquecida com referenciais significativos promove o registo de recordações que ficam gravadas na memória dos adultos de hoje. A nossa percepção é clara: é necessário abrandar para que a infância seja um tempo de exploração, curiosidade e inspiração, dado que as crianças de hoje precisam que as deixemos ser crianças e experienciarem tudo aquilo que é próprio da infância (Hanscom, 2018). A sociedade em rede (Castells, 2002) na qual nos integramos, absorvida pelo mundo digital, influencia a nossa forma de fazer escolhas que são muitas vezes apartadas das vivências

no exterior e do contacto com a natureza como nas gerações que nos precederam. A vida mais sedentária dos adultos e das crianças de hoje confinam-nos a casa sempre conectados com o mundo de uma forma virtual, anulando as várias possibilidades de acesso ao movimento e risco (Neto, 2020). Em contrapartida, este cenário faz com que as crianças não tenham liberdade de movimento, joelhos esfolados e aprendizagens significativas que são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança. Desta forma, o contacto com a natureza desde tenra idade é urgente, pois proporciona às crianças um ambiente ideal para desenvolverem mapas motores e sensoriais que as levam a uma percepção espacial eficiente. Tal como refere Carlos Neto, ao “estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, tátil, olfativa, etc.” (Neto, 2020, p.153).

Podemos afirmar que a natureza é imprescindível para o desenvolvimento das crianças desde tenra idade, na medida em que este contacto é essencial para darem sentido ao mundo que as rodeia e desenvolverem o sistema sensorial motor (Sobel, 2022).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

A investigação do OFEI “[Oportunidades de aprendizagem no exterior: alteração de práticas em creches urbanas](#)”, tem como objetivo desenvolver um estudo, em contexto de creche, sobre as potencialidades/ possibilidades de creches urbanas na criação de oportu-

¹ – Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED)

tunidades de aprendizagem no contacto com elementos naturais, no exterior.

É desenvolvida partindo de um desenho metodológico essencialmente qualitativo. A intervenção implementada numa instituição em Matosinhos, associada ao estudo, surge da necessidade de colmatar a falta de espaço exterior e de devolver algum contacto com a natureza às crianças. Decorre também, inicialmente, do contexto pandémico que estas atravessaram ficando confinadas a quatro paredes. A reflexão que se apresenta neste documento descreve dados parciais recolhidos no período de diagnóstico da investigação mais alargada e que ainda se encontra em curso. Neste período foram envolvidas as famílias de 36 crianças (36 famílias de berçário, 1 e 2 anos).

Percebemos o interesse das crianças em se envolverem com a natureza, aspeto que nos permitiu desenvolver dinâmicas, como brincadeiras com água, com folhas ou outros elementos naturais. Quando era possível proporcionar algum momento no exterior, explorava-se o espaço e o movimento mais amplo. Percebendo um manifesto interesse, necessidade e curiosidade, avançamos com a ideia de criar uma área exterior para que as crianças a pudessem explorar diariamente. Desta forma, definiu-se um corredor exterior, contíguo à sala como o espaço a transformar e construiu-se uma cozinha de lama em conjunto com a Associação de Educação e Desenvolvimento Social (AEDS).

Este projeto, ainda em curso, visa promover o contacto diário com elementos da natureza através de um equipamento - a cozinha de lama, criando oportunidades para a realização de brincadeiras livres no exterior (possível) e permitindo, assim, que as crianças tenham um desenvolvimento sensorial e cognitivo mais equilibrado. Esta exploração ao ar livre desafia-as e, para além do movimento e estimulação das capacidades motoras, promove o desenvolvimento de competências socio-emocionais e potencia as relações de forma positiva entre pares (ilustrado na fotografia 1).



Fotografia 1 – Crianças interagem a brincar com a lama

Relativamente à cozinha de lama, esta é uma área que inclui elementos da área interior de uma casa, o que permite que as crianças recriem e utilizem o espaço e objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em brincadeiras de jogo simbólico, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano.

Na primeira fase do projeto, com o objetivo de recolher dados exploratórios de diagnóstico, foi aplicado um inquérito por questionário a 36 encarregados de educação dos grupos de berçário e creche, para compreendermos as perspetivas dos pais sobre a utilização de espaços exteriores com as crianças, bem como perceber como tinha sido experienciada a utilização dos espaços exteriores na sua própria infância. Este período de diagnóstico foi particularmente importante no projeto mais alargado. Após a recolha dos dados, foi criado um momento com os pais para a apresentação da dinâmica da cozinha de lama. Desta forma, proporcionou-se um trabalho colaborativo entre instituição e famílias promovendo a partilha de materiais necessários para que as crianças pudessem manipular e explorar.

PROPOSTA METODOLÓGICA

O projeto [“Oportunidades de aprendizagem no exterior: alteração de práticas em creches urbanas”](#) é suportado por uma metodologia essencialmente de caráter misto, mas com uma vertente qualitativa evidente principalmente no que diz respeito ao período de intervenção (Amado, 2013). Pretende-se compreender e implementar práticas que permitam reduzir os constrangimentos no acesso ao exterior por parte de um grupo de crianças em creche. A proposta de investigação surge assim do entendimento praxiológico no contexto de um grupo de 13 crianças de 1 e 2 anos de uma creche em Matosinhos.

Os dados apresentados neste artigo, dizem respeito ao período de diagnóstico do projeto que incluiu a aplicação de um inquérito por questionário, com o objetivo de compreender as perspetivas dos pais sobre a utilização do exterior por parte das crianças. O instrumento foi aplicado a encarregados de educação de todas as salas da creche: berçário e salas 1 e 2 anos – 36 famílias. A reflexão diagnóstica desenvolvida permitiu, nesta primeira fase, compreender a realidade existente e ainda apoiar a implementação de novas estratégias de intervenção acompanhadas por uma permanente monitorização.

Na recolha de informação junto das famílias optámos por construir um inquérito por questionário de preenchimento simplificado, utilizando maioritariamente questões fechadas e imagens que permitissem o registo das suas perspetivas de forma mais objetiva. Esta opção relacionou-se com o facto de se considerar conseguir, de forma mais rápida e clara, reunir e tratar dados que tivessem uma real consequência nas práticas a implementar. Definiram-se, assim, as seguintes dimensões:

Caraterização do respondente; espaços e objetos de brincadeira dos respondentes; perspetivas sobre os espaços e o papel/importância da creche; critérios sobre a seleção da creche; oportunidades de brincar no exterior a partir do contexto familiar; hábitos de frequência no exterior como espaço de relação com a natureza; constrangimentos e medos sobre a utilização de espaços no exterior pelas crianças; bem estar na utilização dos espaços do exterior; percepções sobre diferentes espaços de brincadeira das crianças (interior e exterior). Neste artigo centramos a reflexão nas seguintes dimensões: Caracterização do respondente; espaços de brincadeira dos respondentes; perspetivas sobre os espaços e o papel/importância da creche; oportunidades de brincar no exterior a partir do contexto familiar.

ANÁLISE DE DADOS

Caraterização dos encarregados de educação

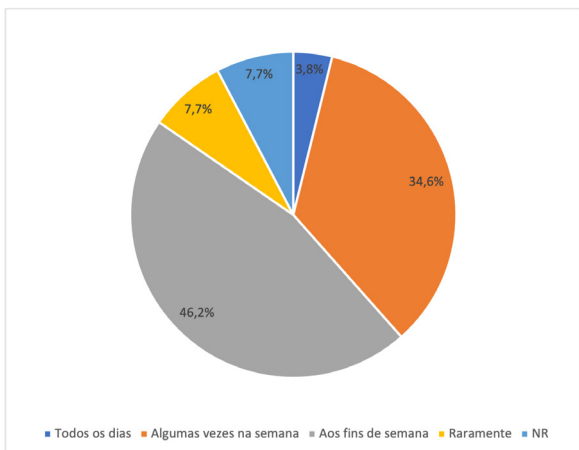
No que diz respeito à caracterização dos encarregados de educação respondentes, foram validados dados de 26 inquiridos que correspondem a 72% do universo da creche (salas berçário, 1 e 2 anos). O instrumento foi preenchido maioritariamente por mães, 81%, aspeto que se relaciona com o facto de, maioritariamente, ser este o adulto a levar a criança à instituição ou a buscar ao final do dia. Os inquiridos respondentes registam, na sua maioria (54%), como habilitação até ao 12º ano, 31% Licenciatura e 12% Mestrado. Com uma média de idades de 35 anos, 73% centram-se entre os 30 e os 40 anos.

Locais de brincadeira

Questionados sobre os 3 locais de brincadeira na sua infância, os encarregados de educação fazem 64 registos. Salientam áreas interiores, áreas no exterior e outros contextos diversos. Percebemos que os locais habituais de brincadeira centravam-se no exterior. Da totalidade de registos, 41 referem-se a contextos no exterior como parques, campo, praia ou jardins e dos 26 inquiridos, apenas um se refere a espaços interiores como únicos locais de brincadeira até aos 3 anos de idade. No que diz respeito aos contextos concretos de brincadeira (ver tabela 1), a “Casa” surge como espaço relevante (69%), no entanto os locais no exterior, embora diversificados, assumem, no seu conjunto, um destaque maior. O Parque/Jardim/Praça (62%), a Rua (35%), a Eira/campo (15%), o Quintal da casa (12%), o Quintal da casa (12%), a Praia (8%) e o Pátio da casa (8%).

Salientamos a “Rua” como espaço privilegiado de brincadeira referido por 35% dos inquiridos, hoje um contexto menos habitual principalmente em zonas urbanas como o caso do contexto onde a instituição se encontra. Na categoria “Outros” agrupamos locais que, também no exterior, se relacionam com espaços associados, provavelmente, a momentos específicos e menos habituais, como: “Campo desportivo”, “Parque de campismo” ou “Debaixo da chuva”. Quando questionados sobre as crianças da creche onde se desenvolve o projeto, 88% dos inquiridos referem que os seus filhos brincam no exterior, maioritariamente “Aos fins de semana” (46,2%) ou “Algumas vezes na semana” (34,6%) (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Frequência de atividade no exterior.



A solicitação aos inquiridos sobre os locais de brincadeira das crianças apresenta uma incidência significativa no exterior. Dos 57 registos, os “Parques, Jardins e Praças” surgem como locais referidos pela totalidade dos respondentes, seguido das áreas que envolvem a “Casa”: “Pátio da casa” ou “Junto à casa” (tabela 1).

Tabela 1 – Locais de brincadeira das crianças.

Local	Porcentagem
Parque/Jardim/Praça	100%
Pátio de casa	31%
Junto à casa (pais/avós)	19%
Casa	15%
Campo	12%
Rua	8%
Praia	8%
Terraço	4%
Quintal de casa	4%
Outros	12%

Comparando com a realidade apresentada sobre a infância dos pais/mães, percebemos várias diferenças. Salientamos as três categorias cuja diferença parece ser mais significativa (tabela 2).

Tabela 2 – Diferenças entre os registos de locais de brincadeira dos inquiridos e das crianças.

Espaço	Pais/Mães	Crianças
Rua	35%	8%
Casa	69%	15%
Parque/Jardim/Praça	62%	100%

Pelos dados recebidos, a “Rua” deixou de ser um espaço privilegiado de brincadeira entre pais e filhos e, em paralelo, a utilização de “Parques, Jardins e Praças” parece ter sido potenciada na mudança de geração. Registamos como interessante a reduzida utilização do espaço “Casa” como local de brincadeira na perspetiva dos respondentes.

Perceção sobre contextos de atividade da criança

Perspetivando o desenvolvimento do projeto “[Oportunidades de aprendizagem no exterior: alteração de práticas em creches urbanas](#)”, entendemos ser importante compreender as perspetivas dos inquiridos sobre diferentes contextos onde podemos encontrar a criança em atividade. A partir de um conjunto de dimensões foi solicitado que as relacionassem com as imagens disponibilizadas, caracterizando-as (tabela 3).

Tabela 3 - Caraterização das imagens pelos encarregados de educação.

Imagem	Dimensão mais evidenciada pelos inquiridos
	Aprendizagem

Imagem	Dimensão mais evidenciada pelos inquiridos
	Divertimento
	Curiosidade
	Desenvolvimento
	Liberdade
	Aprendizagem e Curiosidade
	Divertimento
	Divertimento

Nas opções dos inquiridos e percepções sobre as imagens de crianças em atividade, podemos perceber que podem refletir algumas convicções dos encarregados de educação. Evidenciamos a título de exemplo que as imagens de crianças a brincar na lama ou debaixo de chuva foram associadas, em primeiro lugar, à dimensão “Divertimento”, relacionando-se mais com a ideia de lazer. Por outro lado, a “Aprendizagem” foi associada a imagens com crianças sentadas à mesa a desenvolverem uma dinâmica de expressão plástica.

Segurança e bem-estar/satisfação

Sobre o sentimento de segurança do inquirido em relação aos espaços de brincadeira, a maioria respondeu “Sinto-me seguro tanto no interior como no exterior” (54%) o que parece revelar, numa primeira análise, uma perspetiva positiva quanto à utilização do exterior como espaço habitual para a criança. No entanto, cruzando dados, tendo uma percentagem significativa de 42% respondido “Sinto-me seguro quando a criança brinca no interior”, não tendo havido registos de “Sinto-me seguro quando a criança brinca no exterior”, associada aos 4% dos inquiridos que responde “Não me sinto seguro no interior ou no exterior”, percebemos que há um percentual muito significativo de 46% que se debate com questões de segurança relativamente ao espaço exterior, como local de brincadeira.

Quando questionados sobre as questões de supervisão no exterior, 96% dos inquiridos respondem que brincar no exterior requer

maior supervisão do adulto. Registam em concreto aspetos relacionados com a natureza, pois “(...) a natureza por si só é muito irregular e de lá advém alguns perigos”; com a possibilidade de se magoarem: “Pode magoar-se, pode por coisas perigosas na boca”; por perigos em termos genéricos, ou seja, “por causa de carros, motos, pessoas estranhas, etc.”.

Questionados os encarregados de educação sobre as dinâmicas de brincadeira das crianças e o contacto com a natureza, os inquiridos registaram opiniões que revelam, na sua perspetiva, a importância do exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em concreto, sistematizamos algumas ideias suportadas pelos excertos dos registos dos inquiridos:

“Brincar ao ar livre permite às crianças explorar dar liberdade à sua criatividade, conectar com a natureza.”;

“Brincar ao ar livre reduz o tempo que muitos de nós estão a utilizar ou em contacto com a tv, etc. Promove socialização entre os pares.”;

“Aumenta o sistema imunitário e aumenta o gosto pela atividade ao ar livre desenvolvendo uma sensação de bem-estar.”;

“É muito importante para a criança brincar no exterior, contactar com a natureza, sentir novas texturas, sentir novas realidades, desenvolver maior autonomia ao deparar-se com uma realidade diferente do que está habituado.”

Em termos globais, perspetivando já nesta fase a intervenção a ser implementada, os encarregados de educação registaram ideias muito positivas sobre a importância do contacto com os materiais e contextos naturais no desenvolvimento das crianças.

REFLEXÕES FINAIS

Nos três primeiros anos de vida, as crianças aprendem através da utilização do seu corpo para a exploração do mundo que as rodeia e, por este motivo, são designadas por aprendizes ativos. As crianças exploram o mundo através de ações como: observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar, levar à boca, soltar, mover o corpo, cheirar, provar ou fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos (Post & Hohmann, 2003). Os dados apresentados neste documento refletem a fase inicial de um projeto mais alargado e permitem registar indicadores de intervenção.

Percebemos que, segundo os pais/encarregados de educação, espaços mais formais, como áreas de sala com mesas e cadeiras, podem ser mais associados com a aprendizagem e menos com contextos informais nos quais as crianças brincam na lama ou à chuva. Por outro lado, estes últimos são sempre associados ao “Divertimento” e ao “Bem-estar”. Esta percepção é particularmente importante para o profissional de Educação de Infância: a ideia de que a aprendizagem tem lugar quando potenciados contextos informais, nem sempre é assumida e deve ser generalizada.

Salienta-se também o registo feito por inquiridos sobre a importância atribuída ao acesso ao exterior como motor de equilíbrio na utilização de tecnologias. Este aspeto foi parcialmente evidenciado na atribuição da característica “Perigo”, por parte de alguns inquiridos, à imagem da criança de creche num tablet. Outros aspetos referidos foram: a relação entre o contacto com a natureza e a promoção da saúde e bem-estar; o acesso à natureza como motor de aprendizagem e desenvolvimento; a ligação entre o exterior e a liberdade de opções proporcionada à criança.

Entendemos que este processo de recolha de dados teve várias consequências:

Por um lado, permitiu-nos conhecer melhor as famílias no sentido de perspetivar intervenções mais personalizadas e direcionadas para as necessidades reais das crianças. Por outro, proporcionou uma reflexão por parte dos pais sobre a importância do acesso a contextos menos formais, menos modelados e organizados pelo adulto para a aprendizagem, bem-estar e saúde das crianças. Ainda permitiu entusiasmar os pais para a sua participação no próprio projeto, trazendo materiais a introduzir na cozinha de lama. Por fim preparou as famílias para a introdução de um novo equipamento na sala que provocaria uma alteração no próprio vestuário das crianças. O projeto encontra-se, atualmente, na fase de intervenção.

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (Org.). (2013). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. (Coord.). (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama*. APEI

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE LA PERSPECTIVA DEL CUIDADO Y LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE UN PRACTICUM INTERNACIONAL EN ESCENARIOS EDUCATIVOS DIVERSOS.

Práxedes Muñoz Sánchez

Universidad Católica de Murcia

M^a Jesús Vitón de Antonio

Universidade Autónoma de Madrid

Resumen

Esta aportación muestra una etnografía sobre el desarrollo de un Practicum internacional. Esta experiencia formativa con estudiante de Grado refleja con esta investigación las pequeñas transformaciones que acontecen en los espacios de atención a educativa a una infancia en situaciones de vulnerabilidad. A partir de las propias experiencias formativas como personales, analizamos respuestas, interrogantes y propuestas que se han observado como motivadoras en la consolidación de las competencias que se requieren para llevar a cabo una labor de desarrollo socioeducativo. Se analiza las experiencias de reflexión que provoca entender estas realidades y la relación con el desarrollo de la responsabilidad a fin de dar sentido al cuidado pedagógico. En este marco la autorreflexión personal junto a la competencia de investigar la realidad, favorecen propuestas de innovación que facilitan emancipaciones transformadoras, en la realidad donde se interactúa.

Palabras clave:

Educación, emancipación, transformación socioeducativa, cuidado pedagógico, ciudadanía.

Abstract

This contribution shows an ethnography on the development of an international Practicum. This formative experience with undergraduate students reflects with this research the small transformations that take place in the spaces of educational care for children in situations of vulnerability. Based on their own personal training experiences, we analyse the answers, questions and proposals that have been observed as motivating in the consolidation of the competences required to carry out socio-educational development work. We analyse the experiences of reflection provoked by understanding these realities and the relationship with the development of responsibility in order to give meaning to pedagogical care. In this framework, personal self-reflection together with the competence to investigate reality, favour proposals for innovation that facilitate transforming emancipations, in the reality where one interacts.

Keywords:

Development Education, global citizenship, emancipatory education, social transformation, pedagogical care

EL CUIDADO DEL SENTIDO DE UN PRACTICUM INTERNACIONAL DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

El objetivo principal de este estudio desde las universidades implicadas¹, es explorar el desarrollo de las competencias sociales y cívicas como ciudadanía global, en la materia de Educación para el Desarrollo, donde se trabaja la otredad, la alteridad y sobre todo, el compromiso transformador en la comunidad socioeducativa.

En este espacio, nuestro objetivo es presentar los efectos de un Practicum internacional de diferentes Grados y el programa Capacidades de atención a la inclusión educativa en los que se trabajando desde 2016.

En estos esfuerzos se incide en un compromiso para un desarrollo emancipatorio y transformador, creatividad, justicia social, trabajo colaborativo, conciencia (de)colonial y democratización del saber. Muchas de estas actuaciones son fruto de un alumnado que no había estado antes en otras experiencias donde activar esta proyección solidaria. Esto nos hace reflexionar en la necesidad de vincular la formación universitaria en marcos donde cuidar este aspecto formativo cívico en el que dar sentido al desarrollo de la inclusión y la democratización del saber decolonial.

Ya, en 2015, la UNESCO en el encuentro de Cátedras a nivel Estatal,

manifiesta la necesidad de introducir en la academia las metas y objetivos de la Agenda 2030 (Martínez y Haba, 2021, p. 132): "Se trata de proyectar una imagen solidaria, comprometida y crítica de la academia desde la participación horizontal y diáfana, recuperando para el ideario colectivo la fuerza y los valores de la ciudadanía del siglo XXI".

Existe una visión interrelacional, transversal de EpD y ciudadanía global. Boni, et al (2020) invitan a articular una educación transformadora, activa, crítica, autónoma etc. ante la crisis actual multidimensional que ataca a lo colectivo y convivencia en este planeta; es necesario poner conciencia desde la educación formal, informal y en el diseño de políticas públicas. Por tanto, no puede quedar esta consecución de competencias únicamente en las aulas, si no que repercute en los procesos locales y comunitarios. Como Freire (1970, p. 71) destacó: "Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión"; que se facilita en estrategias para el empoderamiento identitario del sujeto como sentido educativo así como en la transformación de entornos.

Las universidades tienen gran responsabilidad para la formación de formadores y profesionales en el campo de la Educación para el Desarrollo: "Universities should be creators of culture, spaces for participation and innovation engines" (Benito, 2011, p.227)

Estos logros se llevan a cabo con la formación del tejido comuni-

¹ - Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Católica de Murcia.

tario, así como del empoderamiento de cada sujeto y su proceso formativo. Desde una diversidad cultural y una comunidad pluricultural, al ser educado con un enfoque reflexivo favorecen los siguientes logros (Vitón, 2012): Acto educativo acontecido y su alcance en los sujetos participantes; Acto pedagógico en una relación dialógica de la comprensividad intercultural y; Acto transformador en los cambios vividos como ampliación y profundidad de la diversidad compartida.

ENFOQUE METODOLÓGICO ETNOGRÁFICO

La metodología de investigación se inspira en un diseño etnográfico a partir de: el análisis de las cartas de motivación del alumnado que va a realizar prácticas y alumnado colaborador; la observación en escenarios socioeducativos; entrevistas, conversatorios y grupo focal entre estudiantes universitarios y en prácticas; reflexiones durante el proceso del Practicum y de la vuelta al contexto original de procedencia.

Se ha organizado la información desde categorías principales y categorías emergentes que nacen en el diseño y análisis de la investigación, dejando el proceso de intercambio de información como mediadoras docentes y acompañantes, previo, en desarrollo y tras la finalización de estas experiencias que han marcado un antes y un después del proceso.

Tabla 1 – Categorías principales y emergentes para una educación transformadora

Dimensiones metodológica - Categorías principales desde Educación para el Desarrollo	Categorías emergentes: Educación transformadora: cambios
Ciudadanía global	<ul style="list-style-type: none"> - Sostenibilidad - procesos glolocales - activismo
Solidaridad	Actitudes hacia la otredad
Perspectiva crítica	Toma de Conciencia: <ul style="list-style-type: none"> - Personal - Profesional - Equipos
Decolonización del conocimiento	Ecología de saberes

Nota: Elaboración propia previo y post a la etnografía

Esta metodología se basa en principios de colaboración, democracia del saber y una apuesta por análisis del proceso. Se organizan fases que han sido llevadas a cabo en los diferentes contextos de estudio: 1. Fase de análisis de cada problemática (parte de la experiencia política y reflexiva); 2. Fase de entrada a escenarios (Practicum, clases de apoyo, vuelta a centros educativos, proyectos de intervención socioeducativa); 3. Fase de desarrollo y; 4. Fase de reflexión, sensibilización y activismos.

PRINCIPALES RESULTADOS DESDE EL ANÁLISIS DE TRANSFORMACIÓN

La línea temática transversal construida desde los procesos de transformación socioeducativo, en los ejemplos analizados de las experiencias de Practicum Internacional acompañados en ambas regiones (de destino y acogida) junto a experiencias de investiga-

ción e intervención motivadas durante el desarrollo de asignaturas en formación de profesorado, ha sido dominado por un lenguaje de acercamiento cultural, de dar respuesta y tomar conciencia de percepciones sobre lo aprendido en la formación como educadores y a nivel personal. Estos procesos ¿han provocado cambios en lo cotidiano?

Se movilizan símbolos y significados de los contenidos aprendidos, así como de las metodologías de intervención donde observan una lejanía a la realidad existente en los diversos espacios educativos. Se perciben las dificultades de entender teorías estructurales aprendidas en las disciplinas universitarias y habría que “desaprender” porque no funcionan o no son iguales desde la diversidad de contextos; el alumnado coincide en que se requiere un conocimiento con mayor cautela de los procesos coloniales, decoloniales y postcoloniales que subyacen en los contextos de estudio. A la vez, se observa la capacidad de investigación e intervención del alumnado, en cuanto a liderar entrevistas a expertos, reconocimiento de la alteridad, la humildad y la capacidad de cuidado (en trabajo de equipo formativo como en la de los menores discentes y agentes socioeducativos implicados)

Dejamos por escrito algunos de los argumentos que presentan parte de los resultados de la evidencia de las transformaciones que contempla una implicación en el proceso de los objetivos conseguidos mediante el sentido ético de la Educación para el Desarrollo y su apuesta por la ciudadanía global:

1ª fase: problemática

En este caso toma protagonismo las motivaciones para acceder a esta experiencia, pero también los miedos sobre el desconocimiento del país, sus realidades y las capacidades adquiridas en la formación como educadores.

“Quería saber el tema de la educación fuera de España y Europa, tenemos muchos autores que trabajan y se inspiran en América Latina, y pensaba que estaba más desarrollado (América Latina), allá el tema de la inclusión no se trataba para nada, con un n° elevado de alumnos, como 40 máximo, mi aula tenía 33 niños, 2 TDH y uno de altas capacidades, tampoco hay educación individualizada, no había adaptación, un psicopedagogo” (Practicum Educación, Cali)

2ª fase: entrada a escenarios

Aquí se prioriza sobre cómo se realiza la entrada al escenario desde la perspectiva etic (del alumnado en prácticas, sobre los conocimientos adquiridos o que deben de ser tenidos en cuenta desde una visión externa a la realidad). Uno de los dilemas eran los currículos educativos y los contextos de cada realidad, así como la adquisición de competencias:

“primero conoce, sal a campo y luego piensa qué podemos hacer” (Practicum Antropología, Bolivia)

“tres meses es corto, mejor 5 meses, cuando empiezas a tener confianza te vas” (Practicum, Antropología, Bolivia)

“Yo pensaba que podía enseñar todo sobre competencias, y la verdad es que se las he enseñado pero eso no era lo que más necesitaban” (Practicum Internacional de Educación)

“He estado 3 meses haciendo las prácticas en Cali, somos 4 de Pedagogía terapéutica, hemos abierto el abanico con resolución de conflictos.”

La población tiene una historia de que acarrear mucha violencia, su guerra civil, como un 90% ha perdido algún familiar” (Ruben Maestro PT Cali)

3ª fase de desarrollo:

Esta parte prioriza sobre el sentido de sus profesiones en cuanto a lo aprendido (la Universidad) y la realidad encontrada en los nuevos escenarios subalternizados. Despierta inquietudes de los saberes de los escenarios educativos a la vez que observan la universalización y la complejidad de las problemáticas en relación a aspectos de dificultades y dependencias interconectadas en dimensiones global y local:

“acoplándome al proyecto en zonas rurales, recopilando información y qué prácticas de la comunidad para llevarlos al curriculum escolar”. “Hicimos dos propuestas, elaboramos documentos para profesores de universidad y la educación intercultural para el diálogo con las tecnologías” (Practicum Antropología, Bolivia)

“dos estuvimos con mujeres emprendedoras para empoderar a mujeres del Alto con mujeres de 2ª y 3ª generación, talleres de capacitación en bisutería, tejidos y confección, para formar parte del mercado económico y tener una independencia económica y hacer comunidad con ellas” (Practicum Antropología, Bolivia)

“Estuve un poco más de tiempo (3 meses) en el programa de gobernabilidad y ciudadanía, hablé con coordinadores, lo primero que hice fue un análisis de género en contexto rural, también trabajé con autoridades” (Practicum Antropología, Bolivia)

“Acciones de desarrollo, contradicciones que amplían en lo complicado, y en la educación intercultural” (Edurne, antropología, Bolivia)

4ª fase: Reflexión y transformación:

“me voy más feliz y creída como persona, y no frustramos si no conseguimos algo, me ha dado muchas tablas y ahora ‘problemas del primer mundo’, me ha dado tablas en situaciones personales y familiares...” (Practicum Educación Cali)

“se revaloriza la identidad cultural” (Practicum Educación Bolivia)

“lo he vivido bien con la organización pero no con la comunidad y estoy desengañada, consiguen puestos para partidos políticos y están a la expectativa” “se han agudizado esas malas prácticas de hablar de muchas políticas públicas....’un anarcoestado” (Practicum Antropología, Bolivia).

“te cuestionas ¿apoyas la inclusión? O si estás a favor o no, si lo refuerzas allí, en qué puntualizar, aquí también partida política y económica” (Practicum Educación, Colombia)

“discusión entre paternalismo y asistencialismo”

“Al hacer entrevistas en profundidad pude entender estas experiencias, no me puedo quedar solo con las lecturas, ahora voy a hacer el Trabajo Fin de Grado sobre como las mujeres de mi país se organizan y luchan para sus proyectos económicos” (Alumna Turismo y Cooperación al Desarrollo Local)

“aprendizaje insuficiente en la vida de allí en consonancia con alguien de allí” (Practicum Educación, Colombia)

“No me importa tener falta de asistencia, estas clases me dan sentido como futura maestra” (Voluntaria UCAMPACITA²S – 1º grado Educación Primaria)

Podemos observar la necesidad de este contacto diverso para entender contextos que demandan diferentes acciones; favorece contradicciones entre expectativas y realidades.

A la vez, en esta mediación de investigación en los procesos de transformación educativa, se percibe que en la mayoría de praxis educativas, la intrusión de observadores puede provocar cuestiones que las investigadoras estamos inmersas:

“Nos parece que estaban dormidos y nuestra mirada los despertaba” (Practicum Educación, Cali)

A optimizar sería:

Conocer el ámbito lo más posible antes de ejercerlo: *“un contexto anterior, estar en antecedentes, saber algo más del centro, qué me puedo encontrar, qué estrategias puedo llevar y que tenga esto un mes antes para centrarme especialmente” “Asignatura de ciudadanía y gestión de conflictos” (Practicum Educación, Cali)*

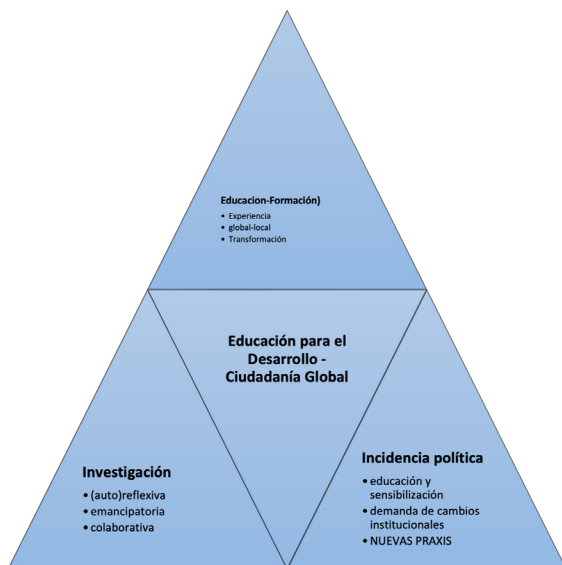
Se observa la necesidad de saber gestionar los conflictos (alumnado de diversidad política, regional, de diversas capacidades ‘discapacidades’, contextos y dependencias globales y locales y ciudadanía global)

CONCLUSIONES

Desde la tradición en la Educación para el Desarrollo: Sensibilización, Educación e incidencia política (Boni y Baselga 2003, Ortega, 2008), añadimos las apuestas que estas intervenciones desde la formación en Educación para el Desarrollo, formaliza transformaciones de implicación desde sus experiencias.

2 – UCAMPACITAS Programa de reinserción sociolaboral con jóvenes de discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia. La asistencia en la universidad es importante porque facilita la realización de parciales en la asignatura total. Su participación en el programa desde la asignatura Comunicación y lenguaje, realiza un teatro con carácter colaborativo en el tema, texto y expresiones. <https://www.ucam.edu/ucampacitas>

Figura 2. – Educación para el Desarrollo con dimensiones activas transformadoras.



Nota. Elaboración propia en el proceso de la etnografía.

El compromiso que adquiere el enseñante ante una didáctica del compromiso social dialógico reflexivo, favorece transformaciones del proceso educativo con la implicación de la teoría del cuidado a partir de: "1. Diálogo comprometido con la ejercitación pedagógica ética política, 2. Democratización de las relaciones del encuentro educativo 3. Desarrollo de la creación de espacios críticos creativos comunitarios". (Vitón, 2022, p. 6).

Durante el Practicum y las iniciativas de acercar al alumnado al escenario socioeducativo, está teniendo un éxito en la consecución de competencias de la Educación para el Desarrollo, con un acompañamiento desde la identidad del alumnado así como en una alteridad comprometida en el cuidado y, en la revisión de la formación recibida. El análisis personificado, facilita desde un conocimiento situado, la autorreflexión así como el permitir profundizar en un currículum cultural y social, que favorezca visibilizar sin esencializar la diversidad existente en nuestra cotidianidad (Muñoz-Sánchez, 2021).

Asumir como aportaciones las críticas a nuestro sistema educativo por parte del alumnado, así como de protagonistas, ya es una aportación inmensa a la Ecología de Saberes (Santos, 2010) pero una de las competencias a adquirir es seguir en la búsqueda de estos saberes que fomenten un cuidado de la otredad desde los diversos escenarios de la educación para la Infancia.

Bibliografía:

- Benito, J. (2011). Ciudadanía, universidad y derechos humanos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 227-241.
- Boni, A. & Baselga, P. (2003). *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación*. Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Boni, A., Belda-Miguel, S., & Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis.
- Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.
- Martínez-Carrasco, R. & Haba-Osca, J. (2021). Ciudadanía global y formación investigadora en Humanidades: Cómo convertir el trabajo fin de grado en espacio de Resistencia y transformación. In J. Haba-Osca & R. Castelló, *Educación para el Desarrollo y la ciudadanía global* (pp. 131-153). Tirant humanidades.
- Muñoz-Sánchez, P. (2021). Esperanzas en una Educación de ciudadanía desde la praxis en escenarios de exclusión social llevado a ideales comunitarios. In P. Muñoz-Sánchez (Eds.), *La complejidad en la enseñanza de valores: formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (p. 117-133). Dykinson.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce
- Vitón de Antonio, M. J. (2012). Reflexión pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico. *Saber & Educar*, 17, 11-20.

A METODOLOGIA DE PROJETO COMO PROMOTORA DA ARTICULAÇÃO ENTRE ÁREAS DO SABER: UM ESTUDO COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Carolina Silva

Escola Superior de Educação e Comunicação – Universidade do Algarve

Carla Dionísio Gonçalves

Escola Superior de Educação e Comunicação – Universidade do Algarve

Teresa Maló Sequeira

Escola Superior de Educação e Comunicação – Universidade do Algarve

Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS)
/FCSH-UNL

Resumo

Pretende-se compreender como a metodologia de projeto, utilizada para aprofundar e co-construir o conhecimento, a partir de um tema de interesse das crianças - os dinossauros - potencia a articulação entre as diferentes áreas e domínios, consignados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Participaram, neste estudo, 29 crianças e a educadora cooperante, tendo sido realizadas atividades em coparticipação. Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando-se a observação participante e inquéritos por entrevista como técnicas e instrumentos de recolha de dados. Os resultados obtidos sugerem que a metodologia de projeto permitiu articular e integrar eficazmente as diferentes áreas do saber com evidentes vantagens para o conhecimento da temática selecionada.

Palavras-chave:

Metodologia de projeto; Transversalidades curriculares; Educação Pré-Escolar

Abstract

We intend to understand how project methodology, used in this case to deepen and co-construct knowledge about dinosaurs, a theme of interest for the children, enhances the articulation between the different areas and domains set out in the Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). This study integrates 29 children and the cooperating educator while co-participation activities were carried out. A qualitative methodology was carried out. Regarding data collection techniques and instruments, we used participant observation and interviews. The results obtained suggest that project methodology allowed articulation and effective integration of the different areas of knowledge with clear advantages for the knowledge of the selected theme.

Keywords:

Project methodology; Curriculum transversalities; Preschool Education

INTRODUÇÃO

A metodologia de projeto centra as crianças no processo de aprendizagem, permitindo que cada uma efetue as suas descobertas e explorações de acordo com as necessidades e interesses. É uma metodologia promotora de trabalho colaborativo entre crianças e adultos, possibilitando o trabalho em equipa, o aumento da autoestima das crianças, a gestão de conflitos e a autonomia.

A investigação foi realizada no decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES), de uma das autoras, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com um grupo de 29 crianças, de 4 anos, e com a educadora cooperante. Pretendia-se perceber as potencialidades da metodologia de projeto para a articulação entre as diferentes áreas e domínios das OCEPE, relativamente ao tema dos dinossauros. Para alcançar este objetivo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e orientada pelo paradigma interpretativo. Sustentado pelos interesses das crianças, desenvolveu-se um conjunto de atividades para exploração e aprofundamento do tema “Vamos conhecer os dinossauros”.

O presente estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: enquadramento teórico-concetuado e metodológico; descrição da intervenção pedagógica; apresentação e análise dos resultados e considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

Hoje parece ser consensual que a metodologia de trabalho por projeto é uma abordagem pedagógica que fomenta a participação ativa das crianças, envolvendo-as ao longo de todo o processo educativo. A metodologia surge, normalmente, através de um tema que suscita curiosidade, de um problema ou de questões sobre as quais as crianças demonstram interesse e necessidade de saber mais. Este modelo pedagógico está centrado na investigação, na análise de resultados e na resolução de problemas, tendo como ponto inequívoco a criança no cerne do seu processo de aprendizagem (Castro & Ribeiro, 2001; Rangel, 2002).

Para Vasconcelos et al. (2011), a metodologia de trabalho por projeto desenvolve-se através de quatro fases distintas: i) Definição do problema; ii) Planificação; iii) Execução; e iv) Avaliação. A definição do problema surge através de uma questão de partida que está na base da indagação. Nesta fase, o papel do educador é o de mediar a curiosidade e o levantamento de questões suscitadas pelas crianças no sentido da construção de uma teia de ideias estruturadora do processo. A planificação materializa as etapas a desenvolver e o que as crianças pretendem aprofundar e descobrir, sendo equacionada a gestão temporal subjacente. A terceira fase, designada por execução, diz respeito à concretização das ati-

vidades inerentes ao projeto. Segundo Katz e Chard (2009), é nesta fase que se realiza o “trabalho de campo” (p.163) com o objetivo de as crianças conseguirem as respostas às questões que levantaram inicialmente. Neste momento, as crianças vão coconstruindo novos conhecimentos sobre a temática, gerindo e organizando as informações que coligem e registando tudo o que estão a aprender. Na última fase, avaliação, prepara-se a divulgação do projeto desenvolvido. Esta é também a “fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2011, p. 17), procedendo-se à partilha da “evolução da aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.187). Por outras palavras, os momentos de síntese e de comunicação sobre o que as crianças aprenderam ao longo do projeto figuram como elementos a ter em conta no processo de avaliação.

Relativamente às potencialidades oferecidas por esta metodologia de trabalho, vários autores (Katz e Chard, 2009; Perrenoud, 2001; Vasconcelos, 2011) referem que pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como pressupostos i) antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento; ii) promover o desenvolvimento harmonioso da criança; iii) envolver as crianças, desde a concretização do projeto até à tomada de decisões e à comunicação final, com base num conjunto estruturado de tarefas; iv) fomentar a autonomia da criança, na medida em que esta é capaz de gerir o seu percurso de aprendizagem; v) contribuir para aprendizagens significativas e prazerosas que deem resposta à resolução de problemas reais; vi) permitir a articulação entre diferentes áreas do saber; e vii) promover a inclusão, já que permite a participação de todas as crianças de forma democrática.

O trabalho de projeto permite, ainda, explorar valores como a amizade, o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades inerentes a ambientes inclusivos de sucesso (Papalia et al., 2001). Para além disto, como refere Folque (2014), a criança “aprende a aprender” (p.76), desenvolvendo, em simultâneo, as competências do séc. XXI (Sá & Paixão, 2015): criatividade, comunicação, colaboração e pensamento crítico.

Outra das potencialidades diz respeito à transversalidade já que permite a exploração de diferentes áreas do saber. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, p.31), as áreas de conteúdo constituem “âmbitos de saber”, que incluem conhecimentos, atitudes, “disposições e saberes-fazer” implicando o “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante”.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Caracterização dos participantes

Caracterizando de um modo breve o grupo de crianças, no âmbito da área de Formação Pessoal e Social, foi possível constatar que não havia conflitos na sala de atividades; que as crianças se revelavam solidárias, independentemente do género; que demonstravam autonomia nas rotinas diárias, revelando capacidade de escolha e de tomada de decisões. Ao nível da área da Expressão e Comunicação, a maioria mostrava ser capaz de coordenar o gesto “fino” relativamente à ação que pretendia realizar, como recortar, desenhar, enfiar, encaixar e modelar; revelavam criatividade

e imaginação na seleção de materiais e capacidade de manipular diferentes tipos; demonstravam interesse pelo jogo simbólico e a maior parte das brincadeiras eram de faz-de-conta; a maioria das crianças demonstrava dificuldade nas noções de quantidade e na organização de tamanhos; o grupo era bastante comunicativo e a maioria apresentava uma articulação perceptível e clara. No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, demonstravam interesse e curiosidade em conhecer o ambiente que os rodeava. As crianças colocavam questões pertinentes sobre o que observavam, sendo essas questões muitas vezes configuradas em pontos de partida para projetos, tais como: “O que é o ciclo da água?”, “De que cor são as aranhas?” e “O que é a Época Jurássica?” Este último tornou-se o alicerce para o desenvolvimento do projeto que se intitulou “Vamos Conhecer os Dinossauros”.

A educadora cooperante é mestre em Educação Pré-Escolar, tem sete anos de serviço docente exercidos na instituição onde decorreu a PES, tem idade compreendida entre 30-35 anos e experiência no trabalho no âmbito da metodologia de projeto.

Contextualização do projeto

Sendo a Metodologia de Projeto habitualmente trabalhada com este grupo em particular, fazia sentido dar-lhe continuidade. Optou-se, igualmente, por continuar com uma envolvência co-participada criança-adulto (Epstein & Hohmann, 2019), em que, tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), o educador tem um papel de facilitador, provocador e mediador no processo educativo. Concretamente, foram as crianças que propuseram o tema a explorar e a aprofundar.

No sentido de se perceber de que forma a metodologia de projeto permitia potenciar o conhecimento sobre dinossauros, foi definida a seguinte questão de investigação: i) Em que medida a metodologia de projeto, utilizada para aprofundar/coconstruir o conhecimento sobre os dinossauros potencia a articulação entre as diferentes áreas e domínios consignados nas OCEPE?

Com o intuito de dar resposta à questão, foi definido um conjunto de objetivos específicos que nortearam todo o estudo, em particular na conceção das atividades a implementar, nomeadamente: (i) propiciar a capacidade de organização do método de trabalho; (ii) desenvolver o respeito pelas opiniões dos colegas; (iii) apropriar-se de novo vocabulário; (iv) organizar ideias; (v) implementar o diálogo como mediador de aprendizagem; (vi) compreender algumas características da figura humana; (vii) compreender a constituição física dos dinossauros; (viii) compreender o funcionamento das escavações; (ix) promover o contacto com textos não literários; (x) contactar com o código escrito; e (xi) desenvolver noções de medidas.

Para a realização deste estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, de acordo com as premissas propostas por Gibbs (2012).

Após a clarificação das questões de investigação, bem como dos objetivos inerentes, equacionaram-se algumas questões éticas a adotar durante e após o estudo, nomeadamente, a garantia de i) anonimato dos participantes, tendo-se adotado um sistema de codificação alfabética, de modo a proteger a identidade das crianças, facilitando, simultaneamente, a análise e interpretação dos dados, e ii) confidencialidade dos dados.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: observação direta e participante (Given, 2008), sustentada por notas de campo; inquérito por entrevista às crianças; e inquérito por entrevista semiestruturada à educadora cooperante (Gonçalves et al., 2021).

O inquérito por entrevista realizado às crianças foi efetuado após a intervenção pedagógica, sendo constituído por duas questões e uma tarefa, que lhes eram lidas, e as respostas registadas pela investigadora:

1. Onde podemos encontrar informações sobre os dinossauros?
2. Quais foram as atividades que mais gostaram de fazer e porquê?
3. Desenha o que descobriste sobre os dinossauros.

Como se pode verificar, a terceira questão está relacionada com a solicitação de desenho infantil. Julga-se que é uma tarefa que valida as anteriores, uma vez que é a única em que cada criança tem autonomia criativa de se expressar livremente (Sousa, 2003). O adulto apenas legendou a ilustração após estar concluída pela criança.

O inquérito por entrevista semiestruturada à educadora cooperante é constituído por seis categorias: 1) Contextualização da entrevista; 2) Perfil da entrevistada; 3) Modelos curriculares e a sua importância; 4) Metodologia de Trabalho de Projeto e aplicabilidade; 5) Projeto “Vamos conhecer os dinossauros” e respetiva avaliação e 6) Conclusão da entrevista (v. Apêndice A - Guião da entrevista à educadora cooperante em <https://rb.gy/w4enzu>).

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ancoradas nas OCEPE, todas as atividades da intervenção pedagógica planeadas tiveram em atenção as finalidades do estudo, as necessidades e os interesses das crianças, almejando-se, desta forma, a adesão voluntária das mesmas no projeto de investigação. A tabela 1 procura representar o conjunto de propostas delineadas para a intervenção pedagógica sobre o tema “Vamos Conhecer os Dinossauros”, a sua articulação com as áreas/ domínios do saber, bem como a respetiva calendarização.

Tabela 1- Cronograma da intervenção pedagógica

Áreas/Domínios do saber	Atividades	Calendarização
Conhecimento do Mundo	A visita de um Paleontólogo e a exploração do Magnífico Livro sobre os Dinossauros	novembro
Expressão e Comunicação/ Educação Física; Formação Pessoal e Social	Ginástica dos dinossauros	dezembro
Expressão e Comunicação/ Matemática	Será que o dinossauro é maior do que eu?	dezembro
Expressão e Comunicação/ Linguagem oral e abordagem à escrita; Educação Artística (Artes visuais)	Exploração da notícia sobre a descoberta de um ovo de dinossauro	janeiro
Conhecimento do Mundo	Exploração dos ossos humanos através de radiografias	janeiro
Conhecimento do Mundo; Expressão e Comunicação/ Linguagem oral e abordagem à escrita	Expedição dos paleontólogos	janeiro
Expressão e Comunicação/ Linguagem oral e abordagem à escrita Formação Pessoal e Social	Criação de mural sobre o projeto “Vamos descobrir os dinossauros”	fevereiro

Ao longo da descrição da intervenção pedagógica, sempre que for oportuno, recorrer-se-á às informações constantes nas notas de campo e aos registos fotográficos ilustrativos da intervenção realizada para um melhor entendimento do processo pedagógico desenvolvido.

Antes da intervenção pedagógica

Antes da planificação das propostas que deram origem à intervenção pedagógica, as crianças pediram que lhes fosse lida uma história. Mantendo a abordagem pedagógica participada, a educadora estagiária solicitou que escolhessem o livro cuja história gostariam de ouvir. Foi unânime a escolha da obra *O Trincas e o Guia dos Dinossauros*, de Emma Yarlett (2020), tendo este sido a alavanca para a estruturação do projeto de sala de atividades. Iniciou-se uma conversa com o grande grupo, tendo-se constatado que mostravam ideias prévias sobre estes animais, nomeadamente que alguns nasciam de ovos, que eram altos e que tinham ossos. Percebeu-se, com isto, a curiosidade e manifesto interesse em saber mais sobre a temática.

Decurso da intervenção pedagógica

- Atividade “A visita de um Paleontólogo e a exploração do Magnífico Livro sobre os Dinossauros”

Tendo-se acordado com as crianças a realização do projeto “Vamos conhecer os dinossauros”, delineou-se como estratégia inicial o contacto com um paleontólogo que pudesse dar resposta a algumas das questões e dúvidas suscitadas pelas crianças. Assim, a educadora estagiária representou o papel de um paleontólogo, levando consigo *O Magnífico Livro dos Dinossauros: O Guia dos Dinossauros* (2021) como fonte documental auxiliar (figura 1). A obra foi explorada, tendo-se explicado que, face à grande variedade de espécies de dinossauros presentes no livro, não seria possível aprofundar conhecimento sobre todos. Assim, as crianças decidiram selecionar alguns destes a partir de um póster existente na sala de atividades (figura 2). Com base nas suas escolhas, foi construído um fichário cujo objetivo era reunir informação sobre os dinossauros (ao nível da alimentação, reprodução, características físicas, habitat). Com esta atividade, pretendeu-se conhecer diferentes espécies de dinossauros, tendo por base uma fonte de informação fidedigna; e reorganizar informação de modo a sistematizar os conhecimentos prévios das crianças.



Figura 1 – Exploração do livro O Magnífico Livro dos Dinossauros



Figura 2 – Seleção dos dinossauros a explorar

- Atividade “Ginástica dos dinossauros”
Enquadrada nas OCEPE, em particular no domínio da Educação Física, e motivada pelas dificuldades observadas na fase preliminar da PES, surgiu a presente atividade. Assim, as crianças foram divididas em dois grupos, tendo sido atribuído a cada grupo um puzzle de esqueleto de dinossauro (figura 3). As peças dos dois puzzles encontravam-se escondidas no espaço exterior do jardim de infância, pelo que, em estafetas, as crianças teriam de descobrir as respetivas peças e reconstruir os puzzles (figura 4). Com esta atividade, pretendeu-se promover o trabalho em equipa e a atividade física e, em simultâneo com o encaixe das peças do puzzle (reprodução de um todo pelas partes), o desenvolvimento da coordenação olhomão, o treino da concentração visual e foco na tarefa.



Figura 3 – Puzzle de Dinossauro



Figura 4 – Explicação da atividade

- Atividade “Será que o dinossauro é maior do que eu?”
Foi a partir da questão “Como é que as pessoas que encontram os dinossauros sabem a sua altura?”, colocada pela criança M, que se desenvolveu a atividade seguinte. Foi, então, explicado que existem instrumentos de medição de comprimento, tais como, fita métrica, régua e medidor laser; que tudo o que nos rodeia pode ser medido e que a unidade de registo é o metro (m). Deste modo, procedeu-se à medição de todas as crianças, tendo a criança L proferido que “Para medir os dinossauros, precisamos de uma fita métrica muito grande. (...) Só se podem medir quando os ossos deles estiverem todos montados.” No sentido de se perceber a proporcionalidade entre as alturas das crianças e a dos dinossauros, construiu-se uma fita métrica de 7m que ficou exposta no chão da sala. Cada criança selecionou um dinossauro do fichário e consultou a sua altura. Com a ajuda do adulto, assinalou-se, na referida fita métrica, a altura exata do dinossauro escolhido, bem como a sua, deitando-se a criança ao lado, para proceder à comparação. Pretendeu-se com esta atividade, compreender as características de cada dinossauro; desenvolver noções de medida; e classificar de acordo com as noções *grande vs. Pequeno* (figuras 5 e 6).



Figura 5 – Medição da altura da criança



Figura 6 – Medição de uma criança e comparação de “tamanho”

- Atividade “Exploração da notícia sobre a descoberta de um ovo de dinossauro”

Em janeiro, levou-se para a sala de atividades uma notícia atual, retirada da revista *iScience* (Xing et al., 2022), sobre a descoberta de um ovo de dinossauro por paleontólogos, na China. A notícia fazia referência à descoberta de um esqueleto de um feto de dinossauro dentro de um ovo. As crianças revelaram interesse por esta notícia, pois constataram que existem diversos animais que nascem de ovos (ovíparos). Após a exploração da notícia, em grande grupo, perguntaram se seria possível construir um modelo de ovo de dinossauro. Deste modo, utilizando-se diferentes materiais existentes na sala de atividades, como balões, lenços de papel, cola branca e tintas de diversas cores, iniciou-se a construção de “ovos de dinossauro” (figura 7). As crianças usaram cores variadas, tendo-se obtido um conjunto diversificado, em cores e tamanhos, de ovos, pois segundo as crianças “os dinossauros são muito diferentes uns dos outros”. Os trabalhos realizados foram, posteriormente, dispostos à porta da sala de atividades (figura 8). Esta atividade teve como propósitos: adquirir vocabulário de cariz mais científico sobre os dinossauros; contactar com o código escrito (através da exploração da notícia); estimular o sentido estético e a criatividade e contactar com várias técnicas de expressão plástica.

- Atividade “Exploração dos ossos humanos através de radiografias”
A informação sobre o esqueleto de embrião de dinossauro suscitou curiosidade no grupo relativamente à estrutura interna dos dinossauros, comparativamente à estrutura interna dos humanos. Falou-se em radiografias; a criança L explicou que “a radiografia era uma máquina que tirava fotografias ao nosso corpo” e a criança M disse que “para se fazer uma radiografia era preciso que partíssemos uma parte do nosso corpo”. Deste modo, tendo como apoio uma caixa de luz (figura 9), procedeu-se à observação de ossos humanos através da exploração de uma radiografia disponibilizada por um dos pais (figura 10). Pretendeu-se com isto levá-los a compreender algumas características físicas humanas, bem como a constituição interna do dinossauro.



Figura 9 – Exploração da caixa de luz



Figura 10 – Exploração de uma radiografia

- Atividade “A expedição dos paleontólogos”
Com o desenvolvimento do projeto, as dúvidas e questões de aprofundamento começaram a aumentar. A temática da descoberta dos ossos de dinossauro pelos paleontólogos permanecia nas inquietações das crianças. Por isso, foi desenvolvido um diálogo, em ambiente participado, no sentido de se perceberem as conceções sobre este tema, uma vez que algumas das crianças já conheciam o Dino Parque da Lourinhã. Em resposta à questão “De que material necessitamos para fazer uma escavação?”, a criança F explicitou “Precisamos de um martelo e de lupas.” A criança R acrescentou “Precisamos de uma lanterna, porque debaixo da terra é muito escuro.” Por conseguinte, partindo-se do entusiasmo sobre este tema, foi montado um espaço de escavações no exterior do jardim de infância (figuras 11 e 12), constituído por um *kit* de escavação, respetivos utensílios e gesso. Como objetivos, tencionava-se: compreender como funciona a dinâmica das escavações, incluindo a consistência dos terrenos; e contactar com diferentes materiais, como lupas, martelos de plástico, e formas de gesso.



Figura 11 – Escavações



Figura 12 – Observação de um esqueleto de dinossauro

- Criação de mural sobre o projeto “Vamos descobrir os dinossauros” Posteriormente, questionou-se o grande grupo sobre as aprendizagens efetuadas no âmbito do projeto, sendo as suas respostas e comentários registados em formato *word* pela educadora. Estes registos foram impressos e colados num grande papel de cenário. O núcleo deste mural integrava uma ilustração de um dinossauro que foi pintada pelas crianças. Esta foi a forma de divulgação do projeto escolhida pelas crianças, a qual foi exposta na parede exterior da sala, de modo a ser conhecido pela comunidade educativa. Como objetivos estabeleceram-se: desenvolver a organização de ideias; promover o diálogo, interação e partilha de ideias; avaliar o impacto do projeto nas aprendizagens das crianças (figuras 13 e 14).



Figura 13 – Participação das crianças na pintura do Dinossauro

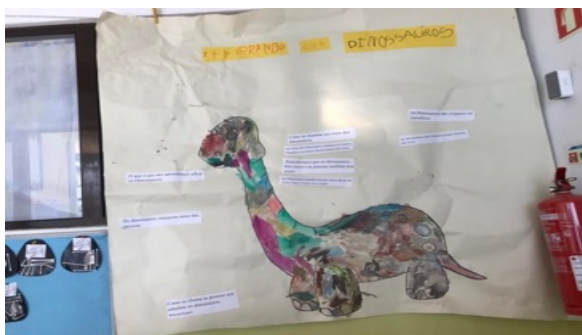


Figura 14 – Mural do projeto “Vamos conhecer os dinossauros”

Apresentação e Análise dos Resultados

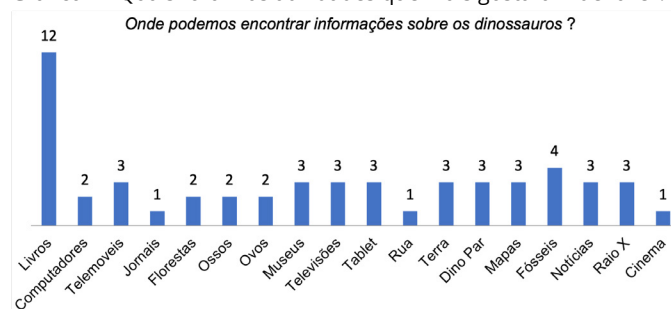
Relativamente aos resultados provenientes das conceções iniciais, obtidos através de observação direta e participante, foi possível constatar que este grupo de crianças possuía alguns conhecimen-

tos sobre a temática dos dinossauros, em particular sobre a noção de fóssil (crianças D, F, L, M); sobre o facto de serem ovíparos (crianças H, AD); sobre a altura dos dinossauros (criança L) e acerca da estrutura óssea destes animais (criança M). No que diz respeito aos resultados sobre as conceções finais, recordam-se as três questões orientadoras: 1) *Onde podemos encontrar informações sobre os dinossauros?* 2) *Quais foram as atividades que mais gostaram de fazer?* 3) *Desenha o que descobriste sobre os dinossauros*. Sobre a primeira questão, verifica-se que foram obtidas 54 referências a fontes de informação para contacto com o tema dos dinossauros. Tendo sido entrevistadas 25 crianças, percebeu-se que a maioria referiu mais do que uma fonte. No total, foram identificadas 18 fontes de informação, sendo que a referência “livros” é mencionada 12 vezes, conforme se pode observar no gráfico 1.

Gráfico 1 - *Onde podemos encontrar informações sobre os dinossauros?*

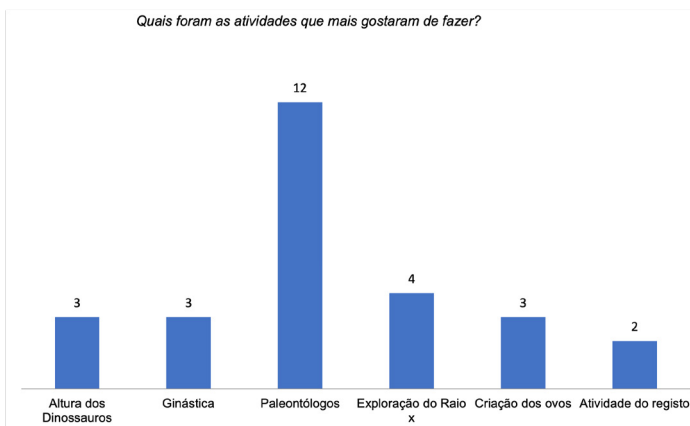
Ao analisar-se o gráfico 2, que diz respeito às respostas obtidas para a segunda questão, foram identificadas 25 respostas, sendo que a atividade preferida foi, efetivamente, a intitulada “Expedição de Paleontólogos”, que integrava a realização de escavações, a descoberta de fósseis de dinossauros e o desempenho das funções de paleontólogos, através do faz de conta. As crianças A, B, D, I, J, L, M, P, S, T, V, Z explicaram que escolheram esta atividade porque gostaram muito de fazer as escavações.

Gráfico 2 - *Quais foram as atividades que mais gostaram de fazer?*



No que respeita à terceira questão, pedia-se que, através do desenho, exprimissem o que descobriram e aprenderam sobre os dinossauros. A análise das produções das crianças e a subsequente representação no gráfico 3 permite concluir que a maioria percebeu que os dinossauros têm uma estrutura óssea interna. Para além disto, 10 crianças mostraram conhecimento sobre a reprodução ovípara da espécie. Estes dados parecem ser significativos, face às conceções iniciais sobre os dinossauros.

Gráfico 3 - Desenha o que descobriste sobre os dinossauros.



Tendo por base a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, percebeu-se que demonstra ter experiência no uso da metodologia de trabalho de projeto em contexto pedagógico. Aquando da formação inicial teve contacto com vários modelos pedagógicos e afirma “... acho que devemos trabalhar sobre diversos modelos e sempre de acordo com as necessidades do grupo”. Quanto ao contributo da metodologia de trabalho de projeto para a sua prática pedagógica, afirma que esta metodologia gera um ambiente motivador, já que envolve todos os intervenientes no processo educativo. Acrescenta que quando os projetos são co-construídos pelas crianças, “estas fazem-no de forma simples e natural; (...) toda esta parte da curiosidade... que é saciada, de alguma forma faz com que a aprendizagem seja muito melhor e muito mais produtiva e muito mais positiva”. Sobre o papel do educador neste processo, a educadora cooperante sublinha que o adulto deve intervir o mínimo possível, orientando e guiando as crianças para a concretização do projeto.

Relativamente à exploração da temática específica dos dinossauros, a educadora reafirma que “ao desenvolvermos o projeto, via-se que algumas crianças sabiam algumas coisas, outras sabiam outras, consolidámos conhecimentos e partilhámos conhecimento, que também é bastante importante.... e com várias atividades conseguimos ir a várias áreas e domínios das orientações curriculares”. Sublinha, ainda, que foi possível, não só consolidar e aprofundar conhecimento sobre o tema, “mas também sobre muitas outras coisas, ou seja, de uma forma não muito direcionada conseguimos abranger diversas áreas”. Referindo-se às evidências da construção do conhecimento sobre este tema, a educadora referiu, sem hesitar, “o facto de eles aprenderem que são ovíparos, ou seja, conseguiram perceber que eles nascem dos ovos, o que é extraordinário para crianças desta idade que têm a percepção de que só os pássaros nascem de ovos.” Outra evidência mencionada foi a noção de escala e de tamanho e a capacidade de comparar: “é o dos tamanhos, eles perceberam que os dinossauros têm diferentes tamanhos e conseguiram compará-los com os nossos tamanhos...” Mais complexo terá sido entenderem o que são os fósseis e como são importantes para compreender o passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem nunca ter contactado com a figura real dos dinossauros, baseando-se, unicamente, em representações gráficas dos livros e das imagens que os adultos lhes disponibilizaram, este grupo de crianças foi capaz de observar e construir uma ideia mental sobre os dinossauros e, por sua vez, desenvolver um processo cognitivo que lhes permitiu construir conhecimento sobre um tema distante da sua realidade. As evidências apresentadas pela educadora parecem corroborar os dados recolhidos através da observação e das produções das crianças. Além disso, os resultados parecem ir ao encontro do argumentado por vários autores da especialidade, principalmente no que diz respeito às potencialidades da metodologia de trabalho de projeto (Katz e Chard, 2009; Perrenoud, 2001; Vasconcelos, 2011).

Em suma, no escopo da metodologia de trabalho de projeto concretizaram-se atividades que permitiram a aprendizagem em diversos domínios, assim como a articulação entre áreas e domínios das OCEPE: i) expressão plástica, através da construção dos ovos de dinossauro, da construção do mural de registo e das produções gráficas individuais; ii) o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através da exploração de uma notícia e das tentativas de escrita do título do projeto no mural, assim como das conversas tidas em grande grupo sobre a temática; iii) a área do conhecimento do mundo, com a observação das imagens do ovo do dinossauro em 3D e a observação das diferentes espécies a partir do livro do Dino Parque Lourinhã que falava dos paleontólogos; iv) o domínio da formação pessoal e social, pela realização do projeto em grande grupo, potenciando-se o espírito de cooperação, de entajuda e respeito pelo outro.

Referências Bibliográficas:

- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Epstein, A.S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo Pré-Escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (vol. 1-2). SAGE Publication.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Metodologia de investigação qualitativa*. Pactor.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- O Magnífico Livro dos Dinossauros: O Guia dos Dinossauros. (2021). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (4.ª ed., pp. 61-109). Porto Editora.

-
- Papalia, D., Olds, S. W. Feldman, & R. D. (2001). *O mundo da criança*, (8.ª ed.). McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições ASA.
- Rangel, M. (2002). *Áreas curriculares não disciplinares*. Porto Editora.
- Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no séc. XXI: Orientações emergentes do contexto europeu. *Interações*, 18(62), 243-254. <https://doi.org/10.25755/int.27602>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume: bases psicopedagógicas*. Horizontes Pedagógicos.
- Vasconcelos, T. (2011) Trabalho de Projeto como pedagogia de Fronteira. *Revista - Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>
- Xing, L., Niu, K., Ma, W, Zelenitsky, D., Yang, T., & Brusatte, S. (2022). An exquisitely preserved in-ovo theropod dinosaur embryo sheds light on avian-like prehatching postures. *iScience*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2021.103516>
- Yarlett, E. (2020). *O Trincas e o guia dos dinossauros*. Porto Editora.

PROJETO DE APRENDIZAGEM: “O LÁPIS MÁGICO DE MALALA” EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Fernanda Cristina Oliveira Martins Neves
ESE de Paula Frassinetti, CIPAF

Resumo

A prática educativa deve ser alimentada por cada um dos intervenientes, respeitando o outro com todas as suas especificidades, com todas as suas necessidades e inquietudes, organizando os processos educativos em função das particularidades de cada criança, numa interdisciplinaridade aberta, dando lugar à construção contínua do conhecimento integrado, adaptado ao contexto e aos alunos, valorizando a diferenciação inclusiva na busca do sucesso de todos e de cada um.

O projeto de aprendizagem “O lápis mágico de Malala” é uma proposta concreta de intervenção educativa, em educação pré-escolar. Contemplando a construção da aprendizagem de forma interdisciplinar, tendo permitido à criança uma construção holística do conhecimento, pois cooperaram na elaboração de um projeto comum, desde o seu planeamento à sua avaliação.

Palavras-chave:

Educação Pré-Escolar, Práticas educativas, Projeto de Aprendizagem

Abstract

The educational practice must be fed by each of the actors, respecting the other with all its specificities, with all its needs and concerns, organizing the educational processes according to the particularities of each child, in an open interdisciplinarity, giving rise to the continuous construction of integrated knowledge, adapted to the context and students, valuing inclusive differentiation in the pursuit of the success of each and every one.

The learning project “O lápis mágico de Malala” is a concrete proposal for educational intervention in preschool education. Contemplating the construction of learning in an interdisciplinary way, having allowed the child a holistic construction of knowledge, because they cooperated in the elaboration of a common project, from its planning to its evaluation.

Keywords:

Preschool Education, Educational Practices, Learning Project

ENQUADRAMENTO

“Se ensinar é uma arte (...)” (Pacheco, 2019, p.84), importa refletir de que forma estaremos nós a ensinar na contemporaneidade. Será que nos envolvemos e emocionamos o suficiente, para podermos questionar e refletir acerca do caminho que trilhamos com as nossas crianças? Será que os processos de ensino e aprendizagem estão conotados como algo tão sério, que temos medo de criar laços de afetividade e perder a nossa “autoridade”?

Os educadores de infância são uns “privilegiados”, sempre lhes foi consentido conhecer cada uma das crianças, encontrar o seu talento, aplaudir os seus avanços, aprender com os seus recuos e festejar cada vitória numa partilha conjunta, pois somos uma verdadeira equipa que precisa de todos para alcançar o sucesso e, ainda mais importante, sermos felizes e fazermos acontecer. A educação de infância não vive sem emoção, sentimentos e afetividade, em que educar é um ato de acolher, o que nos torna mais fortes e capazes de assumir a heterogeneidade do grupo como uma riqueza, tornando a escola um nivelador social e não o contrário.

A realidade educativa que descrevemos, porque a vivemos, levamos a criar e a proporcionar formas diversas de aprendizagem, permitindo que a “curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreen-

são da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem” (Silva et. al, 2016, p.12).

Importa ainda referir que a educação pré-escolar deve ser uma realidade integrada “(...) numa lógica de continuidade com o primeiro ciclo, apostando-se no facto de uma educação pré-escolar de qualidade ser um dos principais preditores de sucesso nos anos iniciais” (Morgado et. al, 2019, p.21). Acreditamos que serão os educadores os maiores responsáveis pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, mas para isso será necessário renovar práticas educativas, adequar formas de estar e ver os alunos, em que os processos de ensino e aprendizagem serão criados por ambos, e em que seja possível “evoluir da mera repetição de informação para a produção de saber (Gonçalves, 2017, p.37).

O projeto de aprendizagem “O lápis mágico de Malala”, que iremos apresentar, teve como mote a história que lhe deu nome, esta foi narrada pela educadora às crianças como tantas outras, mas as suas reações foram muito além do esperado, foi num misto de emoções e de reações especulatórias e até de indignação, que entendemos que não podíamos deixar que a nossa história nos abandonasse sem primeiro investigar, refletir e construir, pois o exemplo dado por Malala poderia ser vivido por cada um de nós. Seria, ainda, um motor para diversas aprendizagens que se com-

binariam e integrariam (...) diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem e mobilizam diversas formas de saber, de modo a construir os alicerces de uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et. al, 2016, p.12).

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

O projeto “O lápis mágico de Malala” decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada no distrito Porto, o qual foi desenvolvido num grupo de 22 crianças de 5 anos, em que a sua concretização contemplou quatro momentos que se interrelacionaram e se desenvolveram de forma cooperativa e colaborativa, entre todos intervenientes. O projeto desenvolveu-se em quatro etapas:

^a etapa- A educadora narrou a história “O lápis mágico de Malala” às crianças, seguindo-se a exploração da mesma;

^a etapa- Consistiu na investigação, através de recursos digitais, explorando o país de origem da Malala quanto à localização, à sua dimensão cultural e social.

^a etapa- Investigamos o percurso de vida da Malala, construímos o seu retrato e o seu “Cartão de Cidadão” que ilustrasse o que mais importante construiu e que continua a construir no mundo;

^a etapa- Cada uma das crianças construiu o seu lápis mágico e gravamos um áudio, onde cada um e cada uma referiu o que fariam se tivessem um lápis mágico.

Ao longo do projeto existiram momentos de diálogo entre a educadora e as crianças, com o intuito de, em conjunto, construírem um caminho em que elas se sentissem verdadeiramente envolvidas e motivadas para a aprendizagem. Também os trabalhos realizados pelas crianças (individuais e coletivos) e os seus comentários foram importantes na construção desse percurso. Para a avaliação do projeto, tivemos em atenção os dois objetivos definidos – promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nas crianças e aferir a potencialidade da história, na construção do projeto de aprendizagem. Ao longo da sua realização, a monitorização da qualidade das aprendizagens, realizou-se através do registo em narrativas das observações da educadora sobre a implementação do projeto e do trabalho das crianças em fotografia.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto, será apresentada a documentação pedagógica explicativa de todo o projeto realizado com as crianças, tendo em consideração a perspetiva de Seitz (2008), em que documentar pedagogicamente é contar uma história relatando a essência e evidências de todo um processo pedagógico, tornando possível uma compreensão eficaz por parte do leitor. Documentar torna as aprendizagens das crianças visíveis, dando uma perceção real do seu desenvolvimento, o que torna a documentação pedagógica numa ferramenta poderosa para o educador, uma vez que lhe permite avaliar o impacto da sua ação pedagógica, ajudando-o a refletir e a afinar a sua intencionalidade educativa (Silva et al., 2016). Nesta documentação pedagógica incluímos as narrativas da educadora com o que observou durante a implementação do projeto, as fotografias e os trabalhos.

O projeto iniciou-se com a apresentação da história “O lápis mágico de Malala”, como ilustrado na figura 1, que lhe deu o nome e os desejos das crianças intencionalidade educativa. A história ganhou vida através da forma como tocou o grupo, pois as reações refletiram um misto de emoções e de especulações, o que nos conduziu à construção deste projeto de aprendizagem.

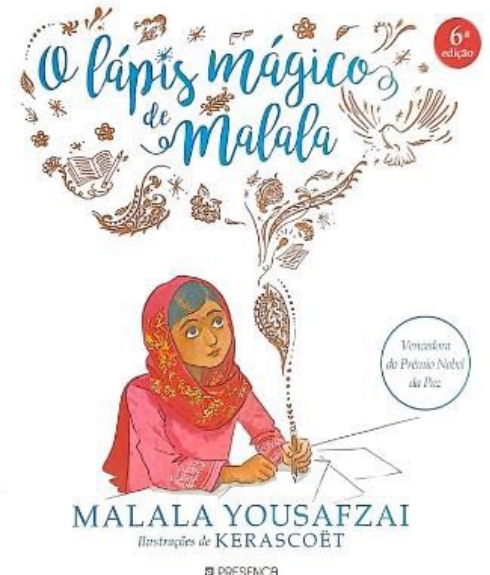


Figura 1- O livro “O lápis mágico de Malala”

Após escutarem a história as crianças expuseram algumas das suas opiniões nomeadamente “Que triste para as meninas que não as deixam ir à escola”, “A Malala onde mora?”, “Eu acho que são pobres”, “Os homens andam com armas”, “Devem ter medo”, “A Malala é bonita”.

De modo, a irmos ao encontro de algumas das curiosidades das crianças recorreremos ao google Maps e a informação recolhida da internet, de modo a conhecermos melhor o país da Malala, visualizamos imagens ilustrativas do país, descobrimos a sua localização e bandeira, como ilustrado na figura 2.



Figura 2- Algumas das imagens recolhidas com as crianças

Após a pesquisa na internet as crianças decidiram elaborar um cartaz onde foram colocadas as informações que estas considera-

ram mais pertinentes, nomeadamente a sua idade, onde nasceu, um dos prémios que alcançou de grande relevância e a defesa dos direitos das crianças, como ilustrado na figura 4. Decidimos, ainda, construir o seu retrato porque “a Malala é bonita” e “a Malala é amiga das meninas” e “fala dos direitos das crianças” consideramos assim que as pessoas importantes devem ser recordadas e a realização do retrato “é uma forma de não a esquecermos”, como ilustrado na figura 5.



Figura 3- Criança a localizar no mapa o Paquistão

Após a pesquisa na internet as crianças decidiram elaborar um cartaz onde foram colocadas as informações que estas consideraram mais pertinentes, nomeadamente a sua idade, onde nasceu, um dos prémios que alcançou de grande relevância e a defesa dos direitos das crianças, como ilustrado na figura 4. Decidimos, ainda, construir o seu retrato porque “a Malala é bonita” e “a Malala é amiga das meninas” e “fala dos direitos das crianças” consideramos assim que as pessoas importantes devem ser recordadas e a realização do retrato “é uma forma de não a esquecermos”, como ilustrado na figura 5.



Figura 4 - Elaboração do cartaz sobre a Malala



Figura 5 - O retrato de Malala

Após a investigação as crianças demonstraram desejo em poderem ter um lápis mágico, como o de Malala. Então, decidimos que cada criança iria construir o seu lápis mágico, deram asas à imaginação e criaram o seu próprio lápis mágico, como ilustrado na figura 6.



Figura 6- Os lápis mágicos elaborados pelas crianças

Para finalizar o projeto cada uma das crianças disse o que faria se tivesse um lápis mágico e registamo-lo em áudio. Passo a transcrever algumas das intenções proferidas pelas crianças: “eu ia fazer magia para os homens não proibirem as meninas de irem à escola”, “eu fazia magia para os meninos e as meninas não ficarem tristes”, “eu ia fazer magia para limpar o lixo”, “acabava com a guerra”, “tornava o mundo melhor”, “eu ia tirar os maus da cidade”, “fechava a porta aos maus”, “eu ajudava o planeta terra, a natureza”, ajudava os animais”, “dava fruta aos meninos que tivessem fome”, “dava casa a quem vive na rua”, “eu ajudava os meninos”, “dava comida aos animais que vivem na rua”, “limpava o lixo”, “dar comida aos pobrezinhos”.

Por fim, o projeto “O lápis mágico de Malala”, foi partilhado em vídeo com os encarregados de educação, que incluía diversas fotografias ao longo da construção do projeto e o áudio das crianças. Foi esta forma que encontramos para tocar a família, porque nós também fomos tocados, durante todo o projeto, não o poderíamos deixar encerrado no nosso espaço, pois foi tão importante que quisemos que também o conhecessem e sentissem um pouco do que nós sentimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término do projeto de aprendizagem “O lápis mágico de Malala”, importa refletir sobre: a sua real importância para o desenvolvimento pessoal de cada uma das crianças; a forma como se conduziu e efetivou a apropriação de novos conhecimentos; a forma como se interrelacionaram as diferentes áreas do saber e a forma como as crianças estiveram envolvidas durante todo o processo. De forma, a poderemos validar os objetivos definidos inicialmente: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nas crianças e aferir a potencialidade da história, na construção do projeto de aprendizagem.

Inicialmente a história apresentada tinha, apenas, como intencionalidade educativa a transmissão de valores, pois “as histórias são úteis na transmissão de valores, porque dão razão de ser aos comportamentos” (Dohme, 2011, p.23). Mas, verificamos através das atitudes das crianças que estávamos perante um leque muito mais alargado de possibilidades de aprendizagem, posto isto o educador assumiu um papel de “designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos” (Bacich & Moran, 2018, p.69), tornando desta forma possível a realização do projeto e uma participação envolvida de todas as crianças.

A história demonstrou-se impulsionadora na construção do projeto de aprendizagem, pois trouxe com ela uma grande diversidade de literacias, o que tornou o percurso educativo mais rico, diversificado e intencionalmente entendido por todos, pois o caminho construiu-se a partir de algo concreto, o livro, mas também algo mágico, a história “onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (Dohme, 2011, p.7) o que nos fez viajar para além da nossa sala, provocando um questionamento ativo sobre o mundo que nos rodeia.

Foram as inquietudes iniciais, os trabalhos realizados, as respostas encontradas e as suas considerações finais, que nos permitem afirmar que o projeto foi importante na vida das crianças. Provocou-lhes o desejo de encontrar respostas, aguçando-lhes o pensamento crítico, criativo e a ousadia, trabalharam a sua sensibilidade estética e artística, que se encontra impregnada nos registos individuais e coletivos, experimentaram e desenvolveram a literacia digital durante as pesquisas, trabalharam para um bem comum, cultivando as relações interpessoais e desenvolveram o seu humanismo, que se encontra patente nas declarações proferidas pelas crianças, de salientar quando referem o que fariam se também elas tivessem um lápis mágico. O projeto permitiu que os saberes, curiosidade e desejo de aprender fossem ampliados, possibilitando a construção de conhecimento de modo articulado e globalizante (Silva et. al, 2016). O projeto desenvolveu-se em articulação com diferentes áreas do saber, tocamos a geografia, a matemática, a linguagem oral e escrita, a história, as artes plásticas e as tecnologias digitais, onde as crianças se envolveram e foram protagonista em cada um dos momentos. Acreditamos que os projetos de aprendizagem quando alicerçados em intencionalidades pedagógicas estruturadas, alinhadas com as necessidades presentes e futuras estaremos perante infinitas possibilidades de aprendizagem, conferindo à educação pré-escolar as (...) intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (Martins, 2017, p.8).

Ousamos afirmar, ainda, que os projetos de aprendizagem poderão ser estendidos e vividos em qualquer nível de ensino. Permitindo tornar cada momento, de aula, um tempo fascinante de educação e aprendizagem (Azevedo, 2021).

Referências Bibliográficas:

- Azevedo, J. (2021). O grande desafio é tornar cada aula um tempo fascinante de educação. *Ensino Magazine*. ‘O grande desafio é tornar cada aula um tempo fascinante de educação’ (ensino.eu)
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Vozes.
- Gonçalves, D. (2017). Collegi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Morgado, J., Viana, I. & Pacheco, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. De Facto.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora
- Seitz, H. (2008). The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom. *Young Children*, 63 (2), 88-91.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE NATACIÓN PARA BEBÉS EN EL DESARROLLO GLOBAL Y HÁBITOS COTIDIANOS

Juan Ángel Simón-Piqueras

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

David Zamorano-García

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Pedro Gil-Madrona

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Juan Gregorio Fernández-Bustos

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Linda Saraiva

ESE IPVC, in ED

César Sá

ESE IPVC, in ED

Sara Jiménez Martínez

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

Francisco Asis Cano-Noguera

Facultad de Ciencias Actividad Física y del Deporte. Universidad de Murcia

Resumo

La actividad física en bebés a través del medio acuático se relaciona con el desarrollo motriz, físico, social, emocional y con la adquisición y mejora de los hábitos cotidianos según diversos autores. El objetivo de este estudio es evaluar el programa de natación para bebés que se desarrolla durante un cuatrimestre. Para ello, se ha diseñado un cuestionario dirigido a las figuras de apego que incorpora preguntas que, a su vez, se distribuyen en diferentes subescalas: metodología de enseñanza, actitudes y comportamientos, habilidades acuáticas, hábitos cotidianos y socialización. Participaron un total de 15 figuras de apego que cumplimentaron el instrumento al inicio y final del periodo de estudio. Tras dos meses, los resultados muestran en general una mejora en todas las subescalas exceptuando una, la referida a la metodología aplicada. En conclusión, la percepción de las figuras de apego es que el programa investigado ha influido de manera positiva en el desarrollo global y hábitos cotidianos de los niños participantes del estudio.

Palabras clave:

Natación, bebés, cuestionario, desarrollo, global, hábitos.

Abstract

Physical activity in babies through the aquatic environment is related to motor, physical, social, emotional development and the acquisition and improvement of daily habits according to various authors. The objective of this study is to evaluate the swimming program for babies that takes place during a four-month period. To this end, a questionnaire has been designed for attachment figures that incorporates questions that, in turn, are divided into different subscales: teaching methodology, attitudes and behaviors, aquatic skills, daily habits, and socialization. A total of 15 attachment figures who completed the instrument at the beginning and end of the study period participated. After two months, the results generally show an improvement in all the subscales except one, the one referring to the applied methodology. In conclusion, the perception of the attachment figures is that the investigated program has positively influenced the overall development and daily habits of the children participating in the study.

Keywords:

Swimming, babies, questionnaire, development, global, habits.

INTRODUCCIÓN

En relación al concepto de educación acuática, Albarracín (2021) indica que:

No se trata de contemplar el medio acuático con una sensación de miedo y de peligro, pero sí de ser conscientes de que, es un espacio muy utilizado por el ser humano en muchas facetas de su vida, y que debe ser dominado por el mismo, no sólo para no tener peligros, que es primordial, sino para sacarle todos los beneficios que éste reporta. El dominio del agua debe ser un objetivo destacado dentro de la competencia motriz, pudiendo ser la adquisición de la competencia acuática un reto universal que tendría que formar parte del derecho de cualquier ciudadano. Esto sólo se conseguirá si se lleva a cabo en los planes educativos, debiendo ser incluidos en el currículo escolar para su consolidación. Proponemos la inclusión de las

actividades acuáticas en el ámbito escolar, entendiendo el agua como un entorno más de aprendizaje, ya que, conociendo las características del mismo, se podrían aplicar prácticamente todos los contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje propios de cada nivel educativo. (p. 69)

De este modo el juego motor acuático, a través de los cuentos motores, la música y las situaciones jugadas, se pueden considerar posibles recursos didácticos en las clases acuáticas de bebés (De Paula, 2021, p.115; Rocha, 2021, p. 111, Simón-Piqueras et al, 2022). En este aspecto, diversos autores consideran que la combinación entre juego simbólico, cuentos y medio acuático en la infancia fomenta el aprendizaje de manera integral (cognitivo, motor, social y emocional) permitiendo a los educadores ofrecer un clima de confianza y seguridad que invite a los niños a imaginar otros posibles mundos y a desarrollar la imaginación, la exploración, la

creatividad y el pensamiento (Fajn, 2017; Moreno et al., 2010; Navarro et al, 2017, pp.4-10; Sánchez et al, 2018, pp. 26-43; Sanz & Sanz, 2015; Quintanilla et al, 2018, pp. 73-80).

Según Rocha (2021), el cuento motor es un cuento jugado corporalmente y vivenciado colectivamente que habilita el movimiento, la expresión y la comunicación como componentes dentro del relato. Estos recursos podrán ser inventados o inspirados en literatura infantil, e incorporarse en las clases en función de los objetivos y contenidos establecidos en el programa (y en cada clase) (p. 104). Por otro lado, De Paula (2021) establece que “la música puede promover el lenguaje oral y corporal, la motivación, hace que las clases sean divertidas y que se estrechen las relaciones entre las personas. Puede implicar activamente a los alumnos hacia el aprendizaje”. Propone, además, diversas actividades para mejorar la entrada de los niños al agua: cantar y bailar una canción al comienzo de la sesión, crear túneles para que los bebés entren al agua gateando, crear puentes con colchonetas para que entren al agua imitando a su animal favorito, contar un cuento, montar una playa con multitud de juguetes para que los niños jueguen a la vez que se mojan, jugar en la ducha y construir un circuito, con o sin obstáculos, que suponga el acceso al agua (p. 111-115).

De este modo el concepto de natación para bebés se entendería como un programa de actividades acuáticas que pretende enseñar a niños de edades comprendidas entre 8 semanas y 3 años. Según diversos autores, dicho programa ofrece a los niños aprendizajes para sobrevivir en el agua, fomentar su desarrollo psicomotor, enriquecer sus experiencias sensoriales y motrices, fortalecer el vínculo con sus padres y favorecer la socialización (Alcalde, 1990; Arenas & Simón-Piqueras, 2023, pp. 18-41; Badia & Capellas, 1990 p. 55-60; Bolzan, 1984; Camus, 1993; Cirigliano, 1989; Diem et al., 1974; Franco & Navarro, 1980; González, et al., 1993; Moran & Stanley, 2005 pp.73-79; Moreno, 2014; Pallerá, 1985, pp. 40-42; Pena, 1992; Roman y Rueda, 1993, pp.15-19).

El objetivo general del presente estudio es investigar acerca de los efectos y posibles beneficios en el desarrollo global y hábitos cotidianos que ofrece la aplicación de un programa de natación para bebés de 6 a 48 meses, de duración cuatrimestral y frecuencia de media hora a la semana. Analizar si se produce una mejora en los bebés en la adquisición de habilidades acuáticas básicas: familiarización, flotación, propulsión y respiración, valorar si los bebés experimentan una mejora física, social, emocional y cognitiva, comprobar si se produce una mejora en la autonomía e independencia de los bebés en el agua, evaluar si aumenta el apetito y el sueño en los bebés y analizar si la metodología de enseñanza incorpora canciones infantiles y situaciones lúdicas en el medio acuático.

MÉTODO

Diseño

Se ha llevado a cabo un diseño cuasiexperimental, pretendiendo que el máximo número de figuras de apego que asistían al programa de natación con sus bebés aceptasen formar parte del grupo de estudio que propone este trabajo, debiendo rellenar el cuestionario propuesto tanto al comienzo (pre-test) como al final del periodo previsto (pos-test) con el fin de comprobar posibles cambios debidos a la aplicación del programa y sacar conclusiones en base a lo que establece la teoría.

Muestra

En el inicio del estudio, el cuestionario fue rellenado por un total de 25 figuras de apego de bebés pertenecientes a diferentes horarios de asistencia y grupos de edad. Tras la mortalidad experimental de 10 de los participantes, se ha recogido una muestra de un total de 15 participantes, que son los que rellenaron el cuestionario al comienzo y final del periodo de estudio. Cabe destacar, que esa mortalidad experimental es debida a la falta de asistencia de las figuras de apego y sus bebés a las sesiones en las semanas que se ha realizado la recogida de los datos y, en algunos casos, por abandono del programa siendo las causas más probables la salud de los bebés o

figuras de apego y la incorporación de una nueva monitora en sustitución de la que había.

Es preciso destacar que todas las figuras de apego que cumplimentaron el instrumento son madres o padres de los bebés. Participaron 15 bebés, de los cuales 8 eran niñas y 7 eran niños.

Instrumento

Tras la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo, no se han encontrado instrumentos validados que permitan ofrecer datos relevantes acerca de las consecuencias de aplicar un programa de natación para bebés en relación con el desarrollo global y hábitos cotidianos. Sin embargo, sí se han encontrado artículos de autores que incorporaban instrumentos no validados y que han podido servir de

HIGIENE
Se debe limpiar la piscina y tratar químicamente el agua para evitar la proliferación de hongos, bacterias y gérmenes teniendo en cuenta que los bebés pueden orinar y defecar en el agua. El agua debe ser cristalina, presentar Ph de 7,4 a 7,6, nivel de cloro 2 ppm y temperatura media de 32° C.

PROFUNDIDAD
La piscina debe tener poca profundidad, la suficiente para que un adulto pueda pasear cómodamente con el niño en brazos. La playa de la piscina tiene que estar pensada para que, sobre todo los niños que comienzan a gatear o a caminar, se puedan desplazar sin pelgros.

CAMBIADORES Y DUCHAS
Se debe duchar a los niños antes y después de la actividad. Antes, para que se adapten a la temperatura, y después para limpiar los restos de producto que haya en la piel y evitar irritaciones. Es necesario tener un espacio donde se pueda dejar al bebé sin peligro de caerse o resbalar. Deberá haber duchas para los adultos. Además, se debe disponer de un espacio suficientemente alto para permitir al adulto cambiar al bebé sin agacharse.

EDAD DE COMIENZO
El descubrimiento del mundo físico es un proceso que se inicia en el nacimiento y se completa a los dieciocho meses. En esta época, el niño ya presenta las nociones de objeto permanente, espacios unitarios, tiempo y casualidad. El recién nacido entra en contacto con el mundo a través de la succión, visión, audición y aprehensión. A medida que va ejercitando y alterando los reflejos, los enriquece con la adquisición de nuevos comportamientos.

DURACIÓN
El horario será según la edad de los bebés y el perfil de los padres. Se recomienda una duración del curso de 6 meses, siendo las sesiones de 10-20 minutos para bebés de 16-20 semanas de vida, que irá aumentando progresivamente hasta llegar a los 40-45 minutos a los 6 años. Se recomienda comenzar el programa en la bañera de casa realizando actividades propias de la edad 4 veces a la semana para pasar de forma progresiva a la piscina, comenzando con 1 o 2 sesiones a la semana. Sería ideal que en los primeros meses el baño se realice antes de la última toma alimenticia de la tarde-noche.

TEMPERATURA DEL AGUA
El agua debe estar a una temperatura de 32° C, pudiendo variar según la realidad del lugar donde se impartan las clases. En los primeros meses, en la bañera de casa la temperatura deberá estar próxima a los 36°. El paso a la piscina debe ser de forma progresiva pasando a 30-34° para terminar entre 28°-32°.

MATERIALES
Los juguetes y objetos deben ser lavados con agua y jabón y si es posible secados al sol para que estén siempre limpios, ya que los bebés con frecuencia se los llevan a la boca. Sería ideal que el ambiente fuera claro, con juguetes, tapices anti-derriape y objetos adaptables al tamaño de los niños. Todo tipo de juguetes flotantes que ayuden al niño en su desarrollo como pueden ser juguetes para salpicar, venir agua de un sitio a otro... (pelotas pequeñas, aros de plástico, regaderas, barquitos de plástico, botes, etc.).

FASES ESTIMULACIÓN
Se divide en: familiarización en la bañera, tonificación muscular, equilibrios, inmersiones, saltos y desplazamientos autónomos básicos.

Figura 3 – Características básicas de un programa de natación para bebés

ayuda en la elaboración del instrumento que propone este trabajo. Así pues, se ha diseñado un cuestionario como instrumento de

este estudio con un total de 36 preguntas de interés a través de la plataforma Google Forms, que ha sido llamado Escala de Percepción de las Figuras de Apego. Este cuestionario pretende analizar la evolución de los bebés tras su paso por un programa de natación. El cuestionario es cumplimentado por las figuras de apego de los bebés, ya que una de las características de este tipo de programas es la importancia del trabajo de los profesores de natación sobre los adultos, para conseguir lo deseado en los niños.

Algunas preguntas han sido recopiladas y adaptadas de estudios previos de diversos autores (Del Castillo, 1992, pp 15-30; Moreno, et al., 2003). Otras han sido de elaboración propia tras el análisis de la literatura sobre la materia, basadas fundamentalmente en el tipo de metodología que se plantea y en datos sociométricos para recabar información acerca de los sujetos de estudio. Asimismo, este cuestionario ha sido sometido a un proceso de revisión de tres expertos de nivel internacional en la materia, que ha permitido constatar que era adecuado para medir aquello que interesaba.

El cuestionario fue presentado en el programa de natación con el nombre comprensible de Cuestionario para familias sobre natación para bebés, a través de un comunicado que ofrecía a las figuras de apego acceso al mismo de tres maneras diferentes: mediante dos enlaces (uno largo, el enlace predeterminado que presenta Google Forms al desear compartir el formulario, y otro corto, haciendo uso del servicio bit.ly que permite acortar enlaces y nombrar según interés). Por último, a través de un QR y en papel para aquellas personas que no disponían de dispositivos electrónicos, tenían problemas a la hora de utilizar Internet, o simplemente preferían rellenarlo en físico. Este cuestionario ha pretendido evaluar los efectos que tiene el programa de natación para bebés en relación con el desarrollo global y hábitos cotidianos de niños de 6 a 48 meses de edad, considerando que en la institución donde se llevó a cabo el programa, los cursos de natación dirigidos a bebés tienen una duración de media hora a la semana durante todo un cuatrimestre.

A su vez, ha procurado ofrecer la posibilidad de que las familias que lo cumplimentasen pudiesen conocer los cambios que han experimentado los bebés, si los hubiese, en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del programa.

Las primeras siete preguntas del cuestionario son aquellas referidas a datos sociométricos. Estas han sido utilizadas para desarrollar el apartado de Muestra y han permitido recopilar datos personales de los sujetos con el fin de identificarlos, realizar clasificaciones y valorar posibles diferencias. El resto de las preguntas se han agrupado en las siguientes subescalas:

Metodología de enseñanza. Esta subescala pretende valorar la presencia de juego motor en la metodología que se desarrolla en las clases de natación para bebés a través de dos preguntas. Un ejemplo de ítem es ¿El monitor plantea juegos variados, con diversidad de materiales estimulantes para los bebés durante las clases? Siendo las alternativas de respuesta Sí/No.

Actitudes y comportamientos. Esta subescala hace referencia a las reacciones, formas de comportarse e intenciones que muestran los bebés en diferentes momentos de las sesiones en el medio acuático; en los cambiadores, en las duchas, al entrar al agua, durante las actividades dentro del agua y al salir del agua. En total, la subescala incorpora cinco preguntas. Un ejemplo de ítem sería ¿Cuál es la actitud general del bebé en el agua? Siendo las

alternativas de respuesta Contento/Normal/Asustado.

Habilidades acuáticas. Esta subescala pretende analizar la evolución que experimentan los bebés en las habilidades acuáticas básicas: familiarización, flotación, propulsión, respiración y saltos, a través de un total de 11 preguntas. Cabe destacar que la habilidad de familiarización se hace visible en múltiples ítems de evaluación a lo largo de todo el cuestionario, manifestándose en cualquiera de los ítems referidos a las subescalas de actitudes y comportamientos, habilidades acuáticas y socialización. Por ello a continuación, se expone un ítem de ejemplo por cada habilidad acuática básica que se estudia sin hacer referencia a la habilidad de familiarización.

Ejemplo de ítem sobre flotación: ¿Cómo flota el bebé durante las actividades en el agua? Posición ventral/Posición dorsal/Ambas posiciones/Ninguna.

Sobre propulsión: ¿Cómo se mueve el bebé durante las actividades en el agua? Solo brazos/Solo piernas/Brazos y piernas.

Sobre respiración: Al realizar una inmersión, el bebé... Llorar/Rír/Se recupera.

Sobre saltos: Desde el bordillo o tapiz flotante, el bebé salta sentado hundiéndose. Sí/No.

Hábitos cotidianos. Esta subescala plantea la posibilidad de evaluar si existe relación entre la aplicación de un programa de natación y el desarrollo de los hábitos cotidianos de los bebés a través de siete preguntas en base a la alimentación, el descanso y el nivel de actividad y atención. Por ejemplo, en el ítem El bebé duerme... siendo las alternativas de respuesta Más/Como siempre/Menos.

Socialización. Con un total de cuatro preguntas, esta subescala procura valorar si el nivel de socialización del bebé, con otros niños y adultos, es mayor en los días de práctica. Sirve como ejemplo el ítem En el día de práctica, el bebé se comunica con otros niños siendo las alternativas de respuesta Sí/No.

Procedimiento

Antes de realizar el acercamiento a las figuras de apego, el cuestionario ha sido enviado por correo electrónico a tres expertos en enseñanza de natación para bebés y alta experiencia en aspectos educativos vinculados con el medio acuático para que pudiesen dar el visto bueno. De los tres expertos, dos son licenciados en ciencias del deporte y uno es graduado en educación. Actualmente, uno de ellos se encuentra trabajando en un centro educativo, otro en un patronato de deportes y, el último, es el director de formación de una federación nacional. Tras ese proceso de valoración, se han determinado las preguntas que forman parte del instrumento.

Más adelante, se ha diseñado un comunicado para lograr el acercamiento adecuado a las figuras de apego en el cual he sido presentada, se ha explicado el objetivo del estudio y su procedimiento, y se han ofrecido los enlaces y QR que redirigían al cuestionario para que pudiesen rellenarlo (véase en el anexo II). Seguidamente, se ha accedido a la entidad en la que se imparten los cursos de natación para bebés de lunes a viernes, para repartir los comunicados a las familias, así como para observar las actividades que se realizan durante el programa de natación para bebés y las condiciones de

la instalación que se utiliza. Por último, se ha aplicado el programa de natación durante dos meses completos y se ha vuelto a administrar los cuestionarios, realizar el postest y analizar los cambios obtenidos pudiendo extraer conclusiones.

Desarrollo del programa

El programa de natación para bebés estudiado se desarrolla en un centro termal acuático municipal de la ciudad. Este trabajo de investigación se ha centrado en el segundo turno que comprende el periodo cuatrimestral del 7 de febrero al 3 de junio de 2022, dirigido a bebés de 6 a 48 meses de edad, siendo la frecuencia de las clases de un día a la semana y de media hora de duración. Desde un primer momento, se ha accedido a dicha instalación para observar sus condiciones, los recursos materiales de los que dispone y las actividades que se suelen realizar en estimulación acuática para bebés. Las sesiones se pueden dividir en tres partes: animación, parte principal y vuelta a la calma o relajación. A continuación, se expone un resumen de aquellos contenidos que se trabajan durante el programa en el que se centra este estudio. En cualquier caso, se progresa en orden de dificultad y se trabajaba de forma adaptada a las peculiaridades y características de cada bebé que forma parte del grupo.

Animación; Juego en las duchas. De forma obligatoria, las figuras de apego deben llevar a sus bebés a las duchas para la primera toma de contacto con el agua. Se recomienda que destinen unos minutos en ellas jugando, con el fin de crear el hábito de ducharse antes de entrar a la piscina. Ejercicios de familiarización; Las figuras de apego y sus bebés, una vez duchados, se dirigen a la rampa de acceso a la piscina en la que encuentran diversidad de juguetes acuáticos y manipulativos como regaderas, cubos, animales de goma, pelotas, aros, etc. Esta primera fase de la sesión es también llamada coloquialmente como "de espera" o "desaceleración" por los profesores de natación, ya que es utilizada como entrada al agua, principalmente para que los padres y bebés se relajen e incorporen a la clase tranquilamente, y como primer contacto de la semana con el monitor. En esta fase se espera también la llegada de los demás miembros del grupo y se fomenta la socialización entre los bebés y figuras de apego.

Parte principal en la cual se realizaban los siguientes ejercicios. Ejercicios de sujeción y manipulación del bebé: El monitor pide a las figuras de apego que se coloquen en círculo con sus bebés para empezar la clase. Esta comienza con la realización de diferentes desplazamientos de los bebés según como sean colocados por sus figuras de apego: sujetos por las axilas en posición ventral y dorsal, apoyados en el antebrazo, colocados en posición dorsal y sujetos por la cabeza, y colocados sobre la espalda del adulto como si de una mochila se tratase. Se recomienda aprovechar esta parte de la sesión para fomentar el trabajo de equilibrio y flotación del bebé. Ejercicios de tonificación muscular: En esta parte de la sesión se pretende activar la musculatura del abdomen, tren inferior y tren superior del bebé a través de ejercicios variados. Ejercicios de flotación y equilibrio: Se trabaja en dos líneas: disminución de la sujeción y contacto del adulto, y reducción del material de flotación conforme los niños vayan siendo más autónomos e independientes en el agua. Se varía en material de flotación (churros, manguitos, flotadores de corcho de animales, cinturones...) y posiciones (sentado, tumbado...) Ejercicios de pre-inmersiones o inmersiones:

En las primeras sesiones del programa se pide a las figuras de apego que trabajen en casa las pre-inmersiones que consiste en familiarizar al bebé con lo que serán las sesiones de natación a través de ejercicios con la manguera de la ducha del hogar: primero por los hombros, luego por la parte superior y trasera de la cabeza y finalmente por la parte delantera de la cabeza y cara del bebé. El objetivo principal de estos ejercicios es recuperar el reflejo de la glotis. Cuando los bebés ya han sido familiarizados con los ejercicios de pre-inmersiones en casa, se inicia el trabajo de inmersiones en la piscina. En un primer momento, las inmersiones se realizan al principio de la clase por si hubiese malas experiencias de los bebés poder volver a conseguir que estos recuperen la actitud positiva en el agua e irse a casa con un recuerdo agradable. Sin embargo, en aquellos casos en los que se tiene adquirido el control de apnea en la respiración, se pueden trabajar las inmersiones en cualquier parte de la sesión.

La progresión en el trabajo de inmersiones es la siguiente: pre-inmersiones en casa, inmersión básica del bebé sujeto por las axilas (colocado de frente a la figura de apego), inmersión del bebé con deslizamiento (cogido o suelto), inmersión con zambullida o salto (desde bordillo, tapiz, tobogán...) e inmersión con desplazamiento. Ejercicios de saltos y propulsiones: En las sesiones iniciales los bebés disponen de la ayuda de las figuras de apego y del material auxiliar pertinente para realizar propulsiones y saltos, hasta que son capaces de desprenderse de esa ayuda y actuar de forma autónoma e independiente en su desarrollo.

En cuanto a la vuelta a la calma/relajación para finalizar las sesiones, se realiza un trabajo de socialización entre los bebés y las figuras de apego a través de la manipulación de juguetes en tapices, deslizamientos por toboganes, desplazamientos en colchonetas o pasarelas, canciones de despedida en círculo... con el objetivo de que los bebés se relajen y vuelvan a la calma.

RESULTADOS

Se analizaron únicamente aquellos participantes que completaron el programa. Una vez obtenidos los datos, se asignaron puntajes a las respuestas de cada pregunta y sujeto, estableciendo una puntuación máxima de dos a aquellas preguntas con dos alternativas de respuesta y una puntuación máxima de tres a aquellas preguntas con tres alternativas. El criterio que se ha seguido es. Para las preguntas con dos alternativas de respuesta: De acuerdo o conseguido = 2; En desacuerdo o no conseguido = 1. Para las preguntas con tres alternativas de respuesta: De acuerdo o conseguido = 3; En proceso = 2; En desacuerdo o no conseguido = 1.

Cabe destacar que las primeras siete preguntas no han sido modificadas puesto que hacen referencia a datos sociométricos y sirven exclusivamente para la organización y descripción de la muestra participante. Una vez asignadas las puntuaciones, se ha obtenido la media aritmética de cada pregunta en particular. Posteriormente, se ha conseguido el porcentaje de cada pregunta a partir de las medias. Luego, se ha obtenido la media aritmética en porcentaje de cada conjunto de preguntas relacionadas, es decir de las subescalas. Todo este procedimiento se ha seguido por igual para el pretest y el postest. Por último, se han comparado los datos previos y posteriores, lo que ha dado lugar a los resultados generales de este estudio.

Tabla 4 – Comparación pretest y postest de las subescalas según porcentajes

Subescala	Pre	Post	Diferencia
Metodología de enseñanza	89,29 %	85 %	-4,29 %
Actitudes y comportamientos	86,75 %	90,90 %	4,15 %
Habilidades acuáticas	82,56 %	87,73 %	5,17 %
Hábitos cotidianos	84,70 %	85,71 %	1,01 %
Socialización	79,56 %	88,46 %	8,90 %

A continuación, se exponen los resultados de cada subescala en particular con gráficos.

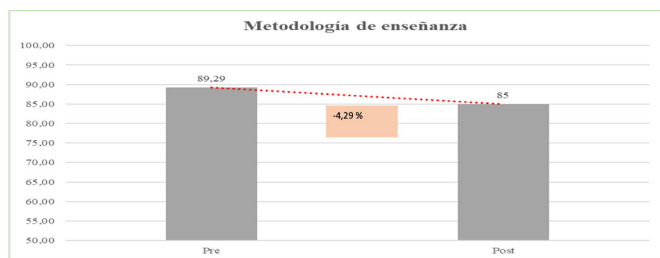


Figura 4 – Evaluación inicial y final de la subescala Metodología de enseñanza

La Figura 5 muestra las evaluaciones inicial y final del cuestionario para la subescala Actitudes y comportamientos relacionados con el medio acuático. El gráfico establece que en el pretest se consiguió un 86,75% y en el postest un 90,90%, manifestando una mejora de 4,15%.

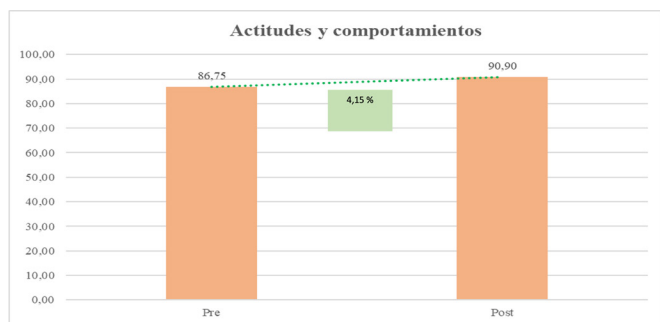


Figura 5 – Evaluación inicial y final de la subescala Actitudes y comportamientos

Respecto a la Figura 6, si se comparan las evaluaciones inicial y final en relación con la subescala Habilidades acuáticas, se observa el paso de un 82,56% a un 87,73%, siendo la mejora de 5,17%.

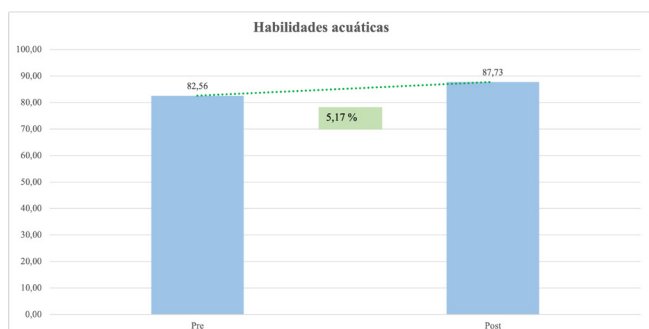


Figura 6 – Evaluación inicial y final de la subescala Habilidades acuáticas

Referente a la subescala Hábitos cotidianos, la Figura 7 muestra una evaluación inicial de 84,70% y una evaluación final de 85,71%, señalando una mejora de 1,01%.

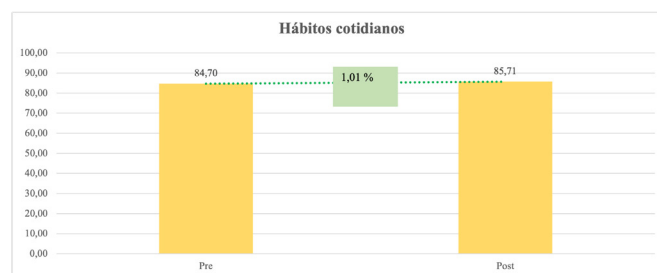


Figura 7 – Evaluación inicial y final de la subescala Hábitos cotidianos

Por su parte, la Figura 8 muestra el paso de la subescala Socialización de 79,56% en el pretest a 88,46% en el postest, manifestando una mejora de 8,90% y siendo la subescala que ha conseguido mayor evolución en los sujetos.

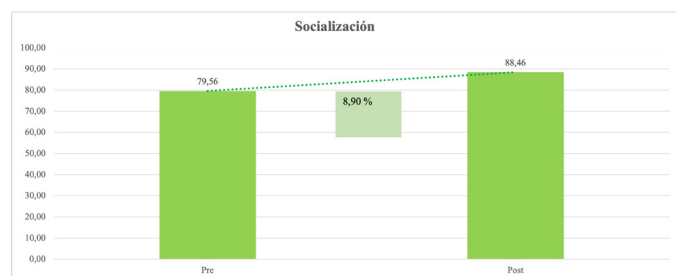


Figura 8 – Evaluación inicial y final de la subescala Socialización

DISCUSIÓN

Analizando los resultados se puede observar que los bebés han mejorado generalmente en las subescalas planteadas salvo la subescala Metodología de enseñanza la cual ha registrado un porcentaje más bajo que en la medición inicial. Esta subescala pretendía valorar la presencia del juego en la metodología del programa considerando el planteamiento de situaciones lúdicas y la utilización de canciones infantiles. La causa de esos resultados, según la interpretación de los datos, se muestra en la pregunta destinada a la utilización de canciones infantiles dentro de las sesiones dado que en algún momento del programa se han eliminado. Esto pudo deberse a la incorporación de una nueva profesora sustituta. Como apuntaba De Paula (2021) "la música puede promover el lenguaje oral y corporal, la motivación, hace que las clases sean divertidas y que se estrechen las relaciones entre las personas. Puede implicar activamente a los alumnos hacia el aprendizaje" pp. 111-115. Posiblemente, los resultados en las demás subescalas se hubiesen visto influenciados de forma positiva si se hu-

biese mantenido la utilización de canciones infantiles en las sesiones, ya que estas fomentan el aprendizaje y motivan a los niños.

Cirigliano (1989) afirmaba que el niño mejora su motricidad gruesa y fina, desarrollo cognitivo, comunicación y socialización gracias a las actividades acuáticas. Márquez (2010 pp. 47-61) señala que las prácticas acuáticas favorecen el desarrollo psicomotor, psicológico y social. Otros autores (Del Castillo, 1992 pp. 15-21; Fouace, 1979; Moreno y De Paula, 2005 p. 71; Sarmiento y Montenegro, 1992) establecieron que el medio acuático ofrece al bebé multitud de beneficios entre los que se encuentran la relajación, el control de la respiración, la mejora del desarrollo motor, la adquisición de nuevos conocimientos, la mejora de la autonomía, la comunicación, la socialización, el sueño y el apetito.

El resto de escalas analizadas en este estudio han presentado mejoras al final del programa (Actitudes y comportamientos = 4,15%; Habilidades acuáticas = 5,17%; Hábitos cotidianos = 1,01%; Socialización = 8,90%). Si bien, como indicaban Moreno y De Paula (2005) no se puede afirmar con rotundidad que las prácticas acuáticas mejoran el desarrollo de los niños, sí se puede considerar que los niños adquieren la habilidad de desenvolverse en un medio diferente al terrestre, de ahí que se produzca una mejora en el desarrollo de las actividades que plantea el programa de natación para bebés.

Respecto a las futuras líneas de investigación de este trabajo, se propone validar de manera adecuada el cuestionario. Asimismo, se plantea la recogida de una muestra más amplia de la que reúne este estudio y la consideración de extender el estudio en el tiempo. Referente a las limitaciones, en principio, es preciso destacar la mortalidad experimental de diez de los participantes que en un principio formaban parte de este. Por otro lado, pensamos que habría sido positivo que al menos se realizasen dos sesiones semanales.

CONCLUSIONES

El cuestionario diseñado ha permitido analizar los cambios que han experimentado los bebés gracias al programa de natación; Se ha producido una mejora en los bebés en la adquisición de habilidades acuáticas básicas; En términos generales, los bebés han experimentado una mejora física, social, emocional y cognitiva.; En general, los bebés han adquirido mayor autonomía en el agua; Ha aumentado el apetito y el sueño en los bebés.; Durante el desarrollo del programa se han dejado de utilizar canciones infantiles debido a un cambio en la metodología. Aun así, no se puede afirmar que la metodología de enseñanza que suele incorporar situaciones lúdicas y utilizar canciones infantiles sea más eficiente que aquella repetitiva basada, fundamentalmente, en la asignación de tareas.

Referencias Bibliográficas:

- Albarracín, A. (2021). ¿Podrían entrar las actividades acuáticas en el currículo escolar de educación física? En A. Albarracín, L. De Paula y J.A. Moreno (Eds.), *Recursos pedagógicos en las actividades acuáticas*, (pp. 68-69). Editorial Sb.
- Alcalde, J. (1990). El juego en el programa Escola Bressol/Parvulari. *SEAE-INFO*, 12, 3-9.
- Arenas-Reyes, C. y Simón Piqueras, J.A. (2022). Influencias del medio acuático en la autoestima personal de niños de educación infantil. *Comunicaciones Técnicas*, 2022, 3, 18-41.
- American Red Cross (ARC). (2009). Minimum age for swimming lessons. *AC-FASP Scientific Review*, June, 1-18.
- Badia, N. y Capellas, N. (1990). Las actividades físicas acuáticas. Problemática profesional. *Apunts: Educació Física i Esports*, 21, 55-60.
- Bolzan, C. A. M. (1984). Natacao para pre-escolares: uma metodologia recreativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 34.
- Camus, J. (1993). *Las prácticas acuáticas del bebé*. Paidotribo.
- Cirigliano, P.M. (1989). *Iniciación acuática para bebés. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Del Castillo, M. (1992). Los bebés y el agua: una experiencia real. *Comunicaciones Técnicas*, 1, 15-21.
- Del Castillo, M. (1997). Reflexiones en torno a la actividad acuática en educación infantil. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 48, 34-46.
- De Paula, L. (2021). Influencia de la música en el aprendizaje acuático. En A. Albarracín, L. De Paula y J.A. Moreno (Eds.), *Recursos pedagógicos en las actividades acuáticas* (pp. 111-115). Editorial Sb.
- Diem, L.; Bresges, L. y Hellmich, H. (1974). *El niño aprende a nadar*. Miñón.
- Fajn, S. (2017). Jugar en la primera infancia. *Proyectos institucionales en contextos diversos*. Novedades Educativas.
- Fouace, J. (1979). *Nadar antes que andar*. Madrid: Paraninfo.
- Franco, P. y Navarro, F. (1980). *Natación: habilidades acuáticas para todas las edades*. Hispano-Europea.
- Márquez, E. G. (2010). Iniciación a las actividades acuáticas en edades tempranas. *EmásF; Revista digital de educación física*, (6), 47-61.
- Moran, K. y Stanley, T. (2005). Parental perceptions of toddler water safety, swimming ... in the home in the United States part I: mortality. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, 73- 79. <https://doi.org/10.1080/17457300500373572>
- Moreno, J. A. (2014). *Programas de actividades acuáticas. Actividades acuáticas: ámbitos de aplicación*. https://www.researchgate.net/publication/267420280_Programas_de_actividades_acuaticas
- Moreno, J. A., Abellán, J. y López, B. (2003). El descubrimiento del medio acuático de 0 a 6 años. En *I Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia.
- Moreno, J., Arias, J., Caravaca, M., Del Castillo, M., Pinto, R. y De Paula, L. (2010). *Guía de educación acuática infantil*. Inde.
- Moreno, J. A. y De Paula, L. (2005). Estimulación acuática para bebés. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 20, 53-82.
- Navarro-Martínez, R; Sánchez-Oliver, A. y Simón-Piqueras, J.A. (2017). Percepción de los profesores de natación sobre la aplicación de cuentos motores acuáticos. *Comunicaciones Técnicas*, 2017, 1, 4-10
- Pallera, R. (1985). L'adaptació al medi aquàtic entre els 3 i 6 anys. *Apunts: educació física*, 2, 40-42
- Pena, L. (1992). *Actividades acuáticas en la primera infancia*. *SEAE-INFO*, 19, 24-29.
- Quintanilla Bautista, E., Simón-Piqueras, J. A., León González, M. P., & Contreras Jordán, O. (2018). Influencia de distintos materiales didácticos acuáticos sobre la competencia percibida en el medio acuático por alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 73-80. <https://doi.org/10.6018/sportk.342941>
- Rocha, D. (2021). Influencia de la música en el aprendizaje acuático. En A. Albarracín, L. De Paula y J.A. Moreno (Eds.), *Recursos pedagógicos en las actividades acuáticas* (pp. 103-111). Editorial Sb.
- Roman, G. y Rueda, R. (1993). El pre-escolar y sus características en el agua. *Stadium*, any 18, 101 oct, 15-19.
- Sánchez Oliver, A., Navarro Martínez, R., y Simón-Piqueras, J.A. (2018). Percepción de los profesores de natación sobre la aplicación de cuentos motores acuáticos. *Comunicaciones Técnicas*, 1, 25-38.
- Sanz, M. y Sanz, M. (2015). *El agua en la infancia. Natación temprana para bebés y niños pequeños*. Ed. Urano.
- Sarmiento, P. y Montenegro, M. (1992). *Adaptação ao meio aquático*. Associação Portuguesa de Técnicos de Natação.
- Simón-Piqueras, J. Á., Prieto-Ayuso, A., Gómez-Moreno, E., Martínez-López, M., & Gil-Madrona, P. (2022). Evaluation of a Program of Aquatic Motor Games in the Improvement of Motor Competence in Children from 4 to 5 Years Old. *Children*, 9(8), 1141. <https://doi.org/10.3390/children9081141>



POSTERS

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICO-MOTORA E QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Linda Saraiva
Escola Superior de Educação IPVC, CIEC UM

Ana Sofia Correia
Escola Superior de Educação IPVC

Margarida Alves
Escola Superior de Educação IPVC

Pedro Gil Madrona
Facultad de Educación de Albacete UCLM

César Sá
Escola Superior de Educação IPVC, CIEC UM

II CONGRESSO INTERNACIONAL OFEI
24, 25 e 26 MAIO 2023

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICO-MOTORA E QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Linda Saraiva (Escola Superior de Educação IPVC, CIEC-UM)
 Ana Sofia Correia (Escola Superior de Educação IPVC)
 Margarida Alves (Escola Superior de Educação IPVC)
 Pedro Gil Madrona (Facultad de Educación de Albacete - UCLM)
 César Sá (Escola Superior de Educação IPVC, CIEC-UM)

1 INTRODUÇÃO

Hoje sabemos que a qualidade do contexto pré-escolar é determinante para o desenvolvimento da competência motora e do nível de atividade física (AF) das crianças, como também é decisivo para aumentar as competências sociais, emocionais e cognitivas (Ward et al., 2008; Bento, 2020). No entanto, os níveis de AF nas crianças em idade pré-escolar são cada vez mais baixos e, contrariamente, o tempo sedentário é cada vez mais elevado (O'Brien et al., 2014). Para além das medidas convencionadas provocadas pela inatividade física, existem inúmeros encaminhamentos que impulsionam a prática de AF de forma sistemática e com uma intencionalidade educativa bem definida. É necessário investir na qualidade e quantidade dos estímulos que promovem atividade física motora no jardim de infância, seja pela criação de ambientes e rotinas estruturadas que facilitem a inserção das crianças a atividades de aprendizagem significativas (Vivari et al., 2008), seja por uma maior aposta na formação e desenvolvimento profissional.

2 OBJETIVO DO ESTUDO

Analisar o impacto de um plano de melhoria que visou potenciar a qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma efetiva cultura motora num jardim-de-infância de Vila do Castelo.

3 METODOLOGIA

PARTICIPANTES
Uma sala de atividades do jardim de infância composta por 22 crianças (10 rapazes e 12 raparigas, entre os 3 e os 5 anos de idade), uma educadora, duas educadoras estagiárias e uma auxiliar de ação educativa.

INSTRUMENTO
Para avaliar a qualidade do ambiente educativo enquanto promotor da atividade física, utilizou-se o instrumento de Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO) (Ward et al., 2008) que permite avaliar oito dimensões (ver tabela), nomeadamente as oportunidades de atividade física (i.e.g., frequência e tempo total de jogo de atividade física no interior e no espaço exterior do jardim de infância); as oportunidades sedentárias (i.e.g., total de minutos de atividade venturo observada); o ambiente físico sedentário (i.e.g., objetos que promovem ou despromovem atividade física); o equipamento de jogo livre e portátil; e o comportamento da equipa pedagógica (i.e.g., interações entre os adultos e as crianças que podem promover ou restringir o jogo ativo); as atividades formativas dirigidas para as crianças, staff pedagógico e pais; bem como as orientações educativas, que têm a promoção da atividade físico-motora em respeito.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS
A pontuação de cada dimensão EPAO foi convertida numa escala numérica. Para cada dimensão foi calculado um valor médio resultante da observação nos três dias. A pontuação global EPAO e resultante da média de todas as suas dimensões EPAO. A pontuação pode variar entre 0 a 20 pontos (pontuações mais altas representam um ambiente mais favorável), exceto para as dimensões de oportunidades sedentárias e de ambiente sedentário, que têm uma escala inversa.

4 RESULTADOS

Ver tabela 1 - Resultados médios obtidos em cada dimensão EPAO e no total EPAO AF antes e após o plano de melhoria.

Dimensões - EPAO AF**	Avaliação inicial	Avaliação final
Oportunidade de AF	7,5	15
Oportunidades sedentárias*	6,6	8,8
Ambiente sedentário*	6,6	13,3
Equipamento portátil	14,2	15,7
Equipamento fixo	10	11,2
Comportamento da equipa pedagógica	6,6	16,6
Formação e Educação em AF	0	0
Orientações Educativas escritas sobre AF	0	0
Total EPAO AF	6,5	10,1

*Escala inversa (**pontuações 0-20 pontos)

5 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

As mudanças efetuadas ao nível das práticas estruturadas, rotinas e do espaço físico foram significativas no incremento da qualidade do jardim-de-infância enquanto contexto promotor da AF. Verificaram-se progressos em todas as dimensões da EPAO, exceto na dimensão da Formação e Educação em Atividade Física dirigida para a comunidade educativa e na dimensão das Orientações Educativas expressas em documentos oficiais sobre AF. As evidências mais expressivas registaram-se ao nível do comportamento da equipa pedagógica e ao nível das orientações de AF. Este estudo contribuiu para uma maior consciencialização da equipa pedagógica sobre importância da AF e do trabalho a desenvolver para a existência de uma verdadeira abordagem cultura motora baseada num princípio de uma escola ativa para todos.

6 REFERÊNCIAS

Bento, C. (2020). Crianças em movimento: o papel da atividade física no desenvolvimento infantil. *Revista de Educação e Formação*, 19(1), 1-10.
 O'Brien, K.T., Vandewater, L.A., Boyce, W.B., Twiss, E., Taylor, R. (2010). Physical activity and sedentary time among preschoolers in home-based childcare and after-school care. *Child Health Care*, 40(4), 505-517.
 Ward, D., Braggins, H., Armstrong, A.B., Bell, S., Nelson, M., Bingham, J. (2008). Nutrition and physical activity in children: results from an observational assessment of day care centers. *Child Care*, 88(3), 318-324.

Clique aqui para ver o poster online

63

EXPERIÊNCIAS COM LAMA

Tânia Silva
Solinorte Henrique Bravo
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Pinheiro
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância



Contextualização

O estudo "Oportunidades de aprendizagem no exterior: alteração de práticas em creches urbanas", suportado por uma metodologia essencialmente qualitativa, pretende compreender e implementar práticas que permitam reduzir os constrangimentos no acesso ao exterior por parte de um grupo de crianças em creche, de um e dois anos, numa instituição do concelho do Porto. A origem do projeto relacionou-se igualmente com a necessidade das crianças interagirem com o exterior e de o explorarem, face à situação de pandemia que estas atravessavam, dando terem ficado confinadas a quatro paredes. Desta forma, quisemos elaborar um projeto de intervenção, associando-o a um processo investigativo, no qual o contacto das crianças com a natureza estivesse presente no seu dia a dia. A reflexão que se apresenta neste documento traduz uma visão a partir de dados parciais da investigação mais alargada ainda em curso. Reflete aspetos sobre o impacto que a integração de uma cozinha de lama e elementos da natureza tiveram no comportamento das crianças. Acreditamos que desde tenra idade, as crianças devem contactar com a natureza, dado que estas aprendem através da utilização do seu corpo para a exploração do mundo que as rodeia e, por esse motivo, são designadas por aprendizes ativos. As crianças exploram o mundo através de ações como: observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar, levar à boca, soltar, mover o corpo, cheirar, provar ou fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos. (Post & Hohmann, 2003)

A integração da cozinha de lama

A ideia da integração/construção de uma cozinha de lama surgiu das necessidades detetadas no período de diagnóstico do projeto mais alargado de investigação. Centrou-se por um lado na dificuldade do acesso a um espaço exterior (já referido) e por outro na inexistência de contacto regular com a natureza por parte das crianças no período em que estão na instituição. A transformação de um pequeno espaço exterior cimentado, contíguo à sala, numa área de contacto com a natureza, foi a solução encontrada para que se criassem oportunidades de aprendizagem no exterior. Assim, a partir da parceria das instituições Solinorte Henrique Bravo (pertencente ao grupo Hortecoop), OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância da ESEFP e AEDS - Associação de Educação e Desenvolvimento Social, criamos uma cozinha de lama. A estrutura construída de plásticos de madeira e de materiais recuperados e reutilizados foi integrada no espaço contíguo à sala como elemento surpresa.

O dia de aperreamento do equipamento foi particularmente importante e movimentou todo o grupo na direção do espaço determinado para a sua instalação. O papel do educador foi suportado, nos primeiros momentos, pelo respeito pela ação e decisão autónoma da criança, pautado pela pouca intervenção, mas muita observação, diálogo com as crianças e desafios para que as crianças descrevessem o que estavam a fazer (ver excertos de registos à direita). Estas estratégias permitiram que, com as crianças, se fossem encontrando outras necessidades, nomeadamente de materiais para complementar o equipamento. Foi a partir deste contexto que, ao longo do tempo, as crianças e pais foram mobilizados para enriquecer a área com: tachos, travessas, pratos, terra, folhas, paus, colheres, tecidos e outros elementos da natureza que ao longo dos meses iam surgindo. A oportunidade criada para que as crianças pudessem ser motoras da sua própria brincadeira, da ação e da tomada de decisão foi igualmente potenciada pelo papel da educadora junto das famílias. Foi importante passar para as famílias a perspectiva de que, para as crianças conseguirem experienciar contextos verdadeiramente significativos, teriam que se sujar e que sujar é uma parte importantíssima das suas experiências e vida. Não há mau tempo, não há nósados, não há mangas e joelhos pintados de castanho da terra, só há más roupas.

As aprendizagens

O contacto com a natureza desde tenra idade proporciona às crianças um ambiente ideal para desenvolver os sistemas sensoriais. Além disso, brincar ao ar livre permite às crianças desenvolverem mapas motores e sensoriais que se levam a uma percepção espacial eficiente, tal como refere Carlos Neto, ao "estarmos em contacto com a natureza, podemos desenvolver a nossa inteligência humana sensorial e perceber através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc." (Neto, 2020, p. 153). Verificamos que a cozinha de lama despertou novas sensações, aprendizagens, valores e experiências (ver imagens).

As crianças na cozinha de lama aprenderam coisas e que era "encher e esvaziar" e explicaram-no, a partilhar com o outro, a respeitar o espaço do outro, assim como desenvolveram a capacidade de imaginação e criatividade através do jogo simbólico em que eram representados papéis por parte das crianças. Foi igualmente notório o desenvolvimento de competências ao nível do discurso oral, muito potenciado pelo pedido do adulto para que as crianças explicassem e descrevessem, pelas perguntas simulando o "tão saber", entre outras estratégias. Além disso, ao longo deste percurso, as crianças mostraram uma evolução gradual e positiva ao nível da autonomia, socialização, partilha, interajuda, bem estar, relações e cooperação. Ademais, nestes momentos de brincadeira, as crianças eram livres para explorar, manusear, manipular, criar e decidir sobre as suas próprias brincadeiras.

Tânia Silva

Solinorte Henrique Bravo
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância
<https://orcid.org/0009-0009-7395-987X>

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância
<https://orcid.org/0000-0003-3189-4070>



O vocabulário, a narrativa...

IC: "hoje fizemos sopa, Tana"
Educadora questiona: "Al sim? E o que tinha a sopa?"
IC: "manta dos meus, alface, carne, baciões. E estava boa"
Educadora: "Quem viste a fazer sopa?"
IC: "A minha. Eu ajudo a mamá"



Jogo simbólico...

"Estamos a lavar a louça, Tana. A mamá faz assim." D.

Socialização, partilha, interajuda

Durante a brincadeira na cozinha de lama, o F sentiu-se desconfortável com alguma situação e a IM foi consolida, dizendo-lhe "não fica triste - Eu dou beijinho e miminho". E assim o fez.

Capacidade de decisão, iniciativa, organização...

"Tana, senta aqui. Vou fazer massa e podes pa lá" MI
As crianças simularam um aniversário, fazendo um bolo de lama e cantaram os parabéns

Bibliografia (selecionada a partir das referências teóricas mobilizadas no estudo mais alargado)
Neto, C. (2020). Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo. Contraponto Editores
Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantários. Gulberrmann.



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/01629/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, I4E2)

Clique aqui para ver o poster online



AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

ANIMAIS DO MAR

Andreia Sofia da Silva Moreira

Associação para o Desenvolvimento de Lagares

O vídeo apresentado, espelha o trabalho desenvolvido por uma educadora de infância, em contexto de creche, utilizando a metodologia de projeto. Expondo o ambiente de aprendizagem, bem como a origem e desenvolvimento do projeto curricular “Animais do mar”, as práticas educativas utilizadas pela educadora de infância, como organiza o espaço e o envolvimento das crianças no projeto desenvolvido. O ambiente de aprendizagem é fundamental no desenvolvimento da criança, por esse motivo a educadora de infância deve ter especial atenção na organização do mesmo, adaptando-o ao longo do ano às necessidades das crianças tornando-o sempre estimulante e desafiador. No vídeo são apresentadas algumas estratégias para a organização do ambiente de aprendizagem, bem como os objetivos de cada espaço para o desenvolvimento da criança.

[Ambiente de Aprendizagem Creche - YouTube](#)

AMBIENTES EDUCATIVOS EM MOVIMENTO - O CINEMA DE ANIMAÇÃO COMO DISPOSITIVO MEDIADOR

Rita Brandão e Cristina Isabel Alves

OSMOPE / FBAUP

Os espaços educativos vão muito para além das salas da escola. É nessa relação com outros espaços e leituras que o verdadeiro processo educativo acontece: em diálogo e comunicação para lá das paredes. O contexto onde as crianças vivem deverá ser o espaço privilegiado de actuação.

Olhorelho foi um projeto desenvolvido pela escola OSMOPE, em parceria com o IndieJunior Porto. Envolveu diversas áreas do saber, para além da educação, como o Cinema, a Animação, o Design e o Artesanato. Participaram crianças dos 3 aos 10 anos de idade – Jardim de Infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O projeto esteve em exposição no Batalha Centro de Cinema durante a edição de 2023 do IndieJunior - Festival Internacional de Cinema Infantil e Juvenil, no Porto.

[Ambientes educativos em movimento - o cinema de animação como dispositivo mediador](#)

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Mafalda Sofia dos Santos Nelhas

AE Ruy Belo - EB Monte Abraão

O Vídeo apresenta um Ambiente de Aprendizagem em Educação Artística, destacando atividades promovidas que convocam de forma integrada e transversal todas as Áreas de Conteúdo incluídas nas OCEPE, com a participação ativa das crianças nas suas próprias aprendizagens, que influenciaram positivamente o seu desenvolvimento da linguagem

[Ambiente de Aprendizagem - Educação Artística](#)

CRIATIVIDADE A TRABALHAR A SUSTENTABILIDADE

Isabel Cristina Pereira, Maria Alves e Ana Esteves

Infantário Leonardo Coimbra

Criamos um ambiente com materiais naturais e não estruturados, de forma criteriosa e intencional, dispondo-os de maneira apelativa e convidativa. As crianças manipularam e escolheram os materiais criando situações de faz-de-conta. Esta variedade de materiais promove e diversifica o brincar, as explorações sensoriais, a linguagem, a imaginação e criatividade.

[Criatividade a trabalhar a sustentabilidade](#)

"MÃOS À HORTA"

Sérgio Marante e Rita Teixeira

Associação para o Desenvolvimento de Lagares

O vídeo "Mãos à Horta" transmite um pouco do que um grupo de crianças, com 4 anos de idade, realizou no Colégio do Sardão, durante o ano letivo de 2020/2021. Tudo começou com a história "O Nabo Gigante", que foi semeada e plantada diversas vezes. Assim como abraçada e acarinhada, originando sorrisos, gargalhadas e mesmo gritos de alegria! Uma partilha de experiências, de aprendizagens, em que o Ser e o Saber de cada um foi sempre ouvido e respeitado

["Mãos à Horta"](#)

Publicações:

OFEI.ESEPF.PT

Inscrição na newsletter da ESEPF:

ESEPF.PT