

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Daniela Raquel André Ribeiro

Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB:
Direitos das Crianças e interações com os adultos nas atividades
de apoio à família



Viseu, 2017

Daniela Raquel André Ribeiro

Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB:
Direitos das Crianças e interações com os adultos nas atividades
de apoio à família

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação de
Doutora Maria Figueiredo

Viseu, 2017



Quando me virem a montar blocos
A construir casas, prédios, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquiteto.

Quando me virem a fantasiar
A fazer comidinha, a cuidar das bonecas
Não pensem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a cuidar de mim e dos outros
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.

Quando me virem coberto de tinta
Ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a expressar-me e a criar
Um dia, posso vir a ser artista ou inventor.

Quando me virem sentado
A ler para uma plateia imaginária
Não riem e achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a comunicar e a interpretar
Um dia, posso vir a ser professor ou ator.

Quando me virem à procura de insetos no mato
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas
Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.

Quando me virem mergulhado num puzzle
Ou nalgum jogo da escola
Não pensem que perco tempo a brincar
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a resolver problemas e a concentrar-me
Um dia posso vir a ser empresário.

Quando me virem a cozinhar e a provar comida
Não achem, porque estou a gostar, que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a seguir as instruções e a descobrir as diferenças
Um dia, posso vir a ser Chefe.

Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender como funciona o meu corpo
Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência
Estou a preparar-me para o futuro.
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

Anita Wadley

Agradecimentos

O percurso percorrido até aqui não foi feito de forma individual, tive sempre o auxílio e apoio por parte de toda a equipa envolvida. Deste modo, é essencial agradecer a todos aqueles que de alguma forma estiveram envolvidos, quer de forma direta quer indireta, que sempre me deram força e coragem para não desistir, que sempre me incentivaram e me mostraram que era capaz de concluir mais uma fase desta longa caminhada.

Em primeiro lugar, agradecer à Professora Maria Figueiredo, por ser fonte de inspiração e dedicação neste mundo onde reinam as crianças, por todo o apoio e incentivo dado e por me lembrar sempre que valia a pena todo o esforço. Tornou toda esta caminhada bem mais rica.

Aos meus supervisores de estágio Professora Anabela Novais, Professora Cristina Aguiar, Professora Isabel Aires de Matos e, mais uma vez, Professora Maria Figueiredo, por todos os ensinamentos transmitidos, por nos mostrarem o caminho mais correto a seguir, o que me permitiu evoluir enquanto estagiária, mas principalmente como pessoa.

A todas as minhas colegas, em especial à minha colega de estágio, Rita Abreu, que para além de colega, foi e é uma grande amiga e companheira de toda esta enorme aventura. Foi um apoio fantástico com quem partilhei as mais imensas inseguranças, mas também as maiores alegrias.

A todos os meus amigos por acreditarem sempre em mim e por me ajudarem a concretizar mais um sonho. Embora não estivessem presentes fisicamente, a vossa força foi fundamental.

E, como os últimos são sempre os primeiros, um agradecimento especial à minha família e namorado, por toda a paciência, toda a força e incentivo, por serem o meu pilar e por me ajudarem a concretizar o meu “sonho de menina”.

Resumo

O relatório final de estágio contém uma apreciação do trabalho desenvolvido ao longo do período de formação em contexto, focando as aprendizagens feitas no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O relatório inclui, ainda, o estudo desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar que teve como objetivo refletir sobre os Direitos das Crianças e as interações com os adultos no âmbito do período de atividades de apoio à família.

Tratou-se de um estudo qualitativo, tendo recorrido à observação de incidentes críticos, focados nas interações dos adultos com as crianças, e em entrevistas às próprias crianças que incluíram a solicitação de desenhos.

Os resultados obtidos destacam situações pouco alinhadas com quatro direitos presentes na Convenção dos Direitos da Criança sendo estes: num primeiro momento, o artigo 3.º, referente à proteção e cuidados a prestar à criança e o artigo 19.º, referente à proteção relativa à violência física ou mental, que não se verificam quando os adultos repreendem com gritos e castigos as crianças, em situações que as próprias consideram injustas; num segundo momento, os artigos 12.º, que destaca a importância de ter em conta a opinião da criança e o artigo 13.º que foca a liberdade de expressão, foram salientados como contraponto a situações de imposição de opções às crianças, não as escutando ou desconsiderando opiniões e preferências expressas pelas mesmas. Tanto os dados das observações como das entrevistas apresentaram uma imagem coerente referente ao desalinhamento entre situações experienciadas e Direitos previstos.

Palavras-chave: Direitos das Crianças, Atividades de Apoio à Família, Educação Pré-Escolar, 1.º CEB

Abstract

The final stage report contains an assessment of the work done during the training period in context, focusing on the learning during the Supervised Teaching Practice (PES) of the master's degree in Early Childhood and Primary Education. The report also includes the study developed in the context of Early Childhood Education which aimed to reflect on Children's Rights and interactions between adults and children within the period of activities related to family support. It was a qualitative study that resorted to the observation of critical incidents, focused on the interactions of adults with children, and to interviews with the children themselves that included drawings. From the results, we discuss situations that are not aligned with Children's Rights according to the U. N. Convention, with special emphasis in two groups of rights: Article 3, regarding the protection and care of the child, and Article 19, concerning protection against physical or mental violence, which do not occur when adults reprimand children with screams and punishments in situations that they themselves consider unfair; and Article 12, which highlights the importance of taking into account the child's opinion, and Article 13, which focuses on freedom of expression, highlighted as a counter point to situations of imposition of choices to children, not listening or disregarding opinions and preferences expressed by them. The data from the observations and from the interviews present a coherent image referring to the misalignment between situations experienced by children and their anticipated rights.

Keywords: Children's Rights, Family Support Activities, Early Childhood Education, Primary - Education

Índice

Introdução geral	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Capítulo 1 – Reflexões dos estágios desenvolvidos no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no contexto da Educação Pré-Escolar.....	4
1.1) Reflexão do estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.2) Reflexão do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar	7
Parte II – Direitos das Crianças e interações com os adultos nas Atividades de Apoio à Família.....	16
Introdução.....	17
Capítulo 1 - Qualidade em Educação de Infância	20
1.1) Organização do espaço e dos materiais	21
1.2) Estilo de interação adulto-crianças.....	23
1.3) Os Direitos das Crianças e a qualidade da educação	25
Capítulo 2 - As Atividades de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar.....	28
2.1) Brincar no âmbito das atividades de apoio à infância	30
Capítulo 3 – Análise de estudos focados na experiência das crianças em	33
contextos educativos não letivos.....	33
Capítulo 4 – Metodologia	37
4.1) Orientação da investigação.....	37
4.2) Participantes e acesso ao campo.....	37
4.3) Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
4.4) Procedimentos de análise e tratamento dos dados.....	41
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados	43
5.1) Análise dos incidentes críticos registados	43
5.1.1) Situações de violência física e emocional sobre crianças.....	44
5.1.2) Situações de imposição e o não ouvir	47
5.2) Análise das perspetivas das crianças.....	49
5.2.1) O Jardim de Infância	49
5.2.2) O espaço de Atividade de Apoio à Família	53
a) Sala.....	54
b) Sala de prolongamento	55
c) Parque infantil	57

d) Corredor	58
e) O espaço favorito	60
5.2.3) Relações nas Atividades de Apoio à Família	61
a) Acompanhamento nos diferentes espaços	62
b) Atividades e ações percebidas	64
c) Afinidades com os adultos	66
i) O que mais gostas e menos gostas na Ana?	68
ii) O que mais gostas e menos gostas na Lara?	70
iii) O que mais gostas e menos gostas na Tita?	73
5.3) Síntese dos resultados	75
Conclusão geral	77
Referências Bibliográficas	78
Anexos	82

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idade e sexo	8
Tabela 2 - Registo de incidentes críticos	39
Tabela 3 - Exemplo de categorização das respostas das entrevistas às crianças	41
Tabela 4 - Frequência de respostas por categoria acerca do sentimento que nutriam pelo Jardim de	49
Tabela 5 - Categorização dos desenhos acerca do Jardim de Infância	51
Tabela 6 - Frequência de respostas por categoria relativa ao que não gosta no Jardim de Infância	52
Tabela 7 - Frequência de respostas por categoria relativa à sala	54
Tabela 8 - Frequência de respostas por categoria relativa à sala de prolongamento ..	55
Tabela 9 - Frequência de respostas por categoria relativa ao parque infantil	57
Tabela 10 - Frequência de respostas por categoria relativa ao corredor	58
Tabela 11 - Frequência de respostas por categoria acerca do conforto sentido pelas crianças nos diversos espaços	60
Tabela 12 - Frequência de respostas por categoria relativas a argumentos para espaço favorito	60

Tabela 13 - Frequência de respostas por categoria relativa ao apoio dado pela auxiliar Ana	62
Tabela 14 - Frequência de respostas por categoria relativa ao apoio dado pela auxiliar Lara.....	63
Tabela 15 - Frequência de respostas por categoria relativa ao apoio dado pela auxiliar Tita.....	64
Tabela 16 - Frequência de respostas por categoria acerca das atividades que costumam dinamizar com as auxiliares da ação educativa.....	65
Tabela 17 - Frequência de respostas por categoria acerca do que sentem relativamente às auxiliares da ação educativa.....	67
Tabela 18 - Frequência de respostas por categoria acerca do que mais gosta na auxiliar da ação educativa Ana.....	68
Tabela 19 - Frequência de respostas por categoria acerca menos gosta na auxiliar da ação educativa Ana.....	70
Tabela 20 - Frequência de respostas por categoria acerca do que mais gosta na auxiliar da ação educativa Lara	71
Tabela 21 - Frequência de respostas por categoria acerca do que menos gosta na auxiliar da ação educativa Lara	72
Tabela 22 - Frequência de respostas por categoria acerca do que mais gosta na auxiliar da ação educativa Tita	73
Tabela 23 - Frequência de respostas por categoria do que menos gosta na auxiliar da ação educativa Tita	74

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de Avaliação da Qualidade segundo a Educação Experimental. Adaptado de Laevers	20
Figura 2 - Representação do espaço exterior, no qual a criança se encontra a brincar com outra criança (Tom4M)	50
Figura 3 - Representação das auxiliares da ação educativa (Sar4F).....	51
Figura 4 - Representação das três auxiliares da ação educativa a conversar (Bea4F)	66
Figura 5 - Representação das três auxiliares da ação educativa a brincar com a criança (Joa3F).....	68

Introdução geral

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu inclui quatro unidades curriculares de estágio em contexto designadas por Prática de Ensino Supervisionada (PES), em que as duas primeiras estiveram associadas ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as duas últimas associadas à Educação Pré-Escolar. Cada PES funcionou num semestre do curso, com uma duração de dois dias por semana nos semestres ímpares e três dias por semana nos semestres pares. As várias unidades curriculares apresentaram expectativas formativas específicas, embora tivessem em comum o desenvolvimento de competências para o ensino.

Para dar resposta a estes objetivos focámo-nos em autores de referência, na investigação efetuada no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, tal como na legislação em vigor. Fez também parte do percurso, uma investigação que teve como principal instrumento de recolha de dados a observação de interações e a escuta das crianças e da sua voz. Não se pretendeu fazer um estudo das crianças e dos seus comportamentos, mas sim fazer-se um estudo com as crianças, onde estas estivessem envolvidas diretamente.

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado a partir das atividades formativas experienciadas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado I, II e III e IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Para além destas quatro unidades curriculares, outros espaços formativos foram cruciais para a minha formação enquanto educadora/professora, tendo sido pontos de apoio para me fazerem ver o mundo do ensino de uma forma mais atenta, criteriosa e reflexiva.

Com o terminar de ambos os estágios, posso afirmar que acertei na escolha que fiz, visto que ser professora sempre foi um sonho que quis realizar. Sou uma pessoa mais convicta, segura e realizada e todo o percurso contribuiu para tal.

Ao longo desta caminhada fui ajustando aquela que é a imagem de um professor/educador, aceitando todos os desafios que esta profissão acarreta, bem como as dificuldades com que nos deparamos diariamente. Foi um percurso longo e trabalhoso, mas consegui alcançar os objetivos a que me propus e o mais importante é que aprendi bastante, aprendi que somos encarados pelas crianças como um exemplo a seguir e que temos uma enorme responsabilidade a nosso cargo e, por isso, não podemos agir de forma leviana, temos que manter uma atitude justa e equilibrada. Esta

posição foi parte da reflexão que resultou do estudo realizado ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar em que observei outros adultos a interagir com as crianças e as escutei sobre esses adultos.

O documento é composto por duas partes, sendo que a primeira diz respeito a uma análise crítica das Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, com base nos padrões de desempenho docente previstos no Despacho n.º 16034/2010. Consta em ambas as reflexões uma apresentação dos contextos de ensino e uma reflexão das experiências vivenciadas.

Na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido e que diz respeito aos Direitos das Crianças e interações com os adultos nas atividades de apoio à família. Primeiramente, é apresentada a revisão de literatura, onde se faz referência essencialmente aos Direitos das Crianças reconhecendo-se que

a Convenção dos Direitos da Criança tem sido um dos mais bem-sucedidos instrumentos internacionais, ao proporcionar à criança um estatuto jurídico e social único... tem possibilitado e promovido uma interpretação, pelo menos no plano dos desejos, das crianças enquanto membros ativos da sociedade (Tomás, 2011, p.22).

Com o decorrer do tempo, tem-se observado que a concretização destes mesmos direitos não tem sido conseguida da melhor forma, no que respeita à atitude dos adultos e das organizações perante estes mesmo direitos. Se essa situação é identificada a nível internacional pelas organizações envolvidas na defesa dos Direitos das Crianças, no meu estudo procurei analisar a questão num contexto mais restrito.

No que respeita à metodologia utilizada, menciona-se o problema em estudo, os objetivos relacionados, o tipo de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os procedimentos de análise de dados.

Na última parte, são apresentados e discutidos os resultados do estudo em causa, que serão de novo mencionados nas conclusões finais.

O relatório termina com uma apreciação transversal do processo desenvolvido.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Capítulo 1 – Reflexões dos estágios desenvolvidos no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no contexto da Educação Pré-Escolar

1.1) Reflexão do estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne à primeira parte do Relatório Final de Estágio, esta tem como objetivo a reflexão crítica do trabalho que foi desenvolvido no primeiro ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nas Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II. Nesta mesma reflexão, pretende-se compreender quais foram os contributos que estas práticas nos ofereceram e como nos enriqueceram enquanto futuras profissionais de educação.

As duas unidades curriculares de PES desenvolvidas no contexto do 1.º CEB foram realizadas em anos de escolaridades diferentes, um por semestre, para que tivéssemos a oportunidade de contactar com diferentes realidades.

No 1.º semestre, estive integrada numa turma do 1.º ano de escolaridade, pertencente a uma das escolas do concelho de Viseu, que por sua vez pertencia a um dos Agrupamento de Escolas de Viseu. Esta turma era constituída por 26 alunos (11 raparigas e 15 rapazes) e funcionava em horário normal. Todos os alunos desta turma frequentaram os variados Jardins de Infância da cidade, durante um período de três ou mais anos. A turma, de uma forma global, revelou ter bastantes vivências a nível social e cultural, demonstradas pelos seus conhecimentos acerca do mundo. Todos os alunos valorizavam a escola e a importância que esta tinha na sua vida e demonstraram ter também como objetivo estudar e ter uma profissão na vida adulta.

No 2.º semestre, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma do 3.º ano de uma das escolas do concelho de Viseu, pertencente a um dos Agrupamentos de Escolas de Viseu. Esta mesma turma era constituída por 21 alunos (12 raparigas e 9 rapazes), sendo que era composta por dois anos de escolaridade. Assim, a turma era maioritariamente constituída por alunos que frequentavam o 3.º ano: 20 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e dois destes alunos eram repetentes estando um deles abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, existindo um aluno inscrito no 2.º ano de escolaridade: com 8 anos de idade, encontrava-se a repetir o 2.º ano, sendo abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 por apresentar limitações nas Funções Psicossociais - Autismo.

Ambas as práticas foram bastante enriquecedoras para mim enquanto futura docente, pois para além de serem duas realidades bastante distintas, tive a

oportunidade de experienciar aqueles que considero serem os anos mais difíceis e fundamentais no Ensino do 1.º CEB.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem uma enorme importância na vida escolar de cada criança, e para a própria sociedade, tal como refere o Ministério da Educação (2004, p. 11),

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Sendo o 1.º Ciclo do Ensino Básico um nível de tanta importância, não podemos deixar de refletir e analisar o nosso desempenho enquanto futuras docentes. Ao longo do primeiro ano, foram muitas as barreiras que tivemos que ultrapassar e por isso foi importante refletir acerca da qualidade do nosso ensino, onde se encontra plasmada a aprendizagem dos nossos alunos.

Tendo o professor a função de promover aprendizagens, surgiu a necessidade de definir um perfil profissional, estando este estruturado em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Despacho n.º 16034/2010). Todas estas dimensões serviram como ponto de orientação das práticas docentes, pois encontram-se nelas conceitos basilares e que auxiliam na auto-reflexão e avaliação do desempenho a nível profissional.

No que remete para a primeira dimensão – vertente profissional, social e ética – esta diz respeito à atitude face ao exercício como docente, ou seja, de que forma é que o docente se compromete com a sua profissão, e o reconhecimento da sua importância face à sociedade. Nesta dimensão estão incluídos três domínios: o compromisso com a construção e o uso do conhecimento pessoal, o compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e o compromisso com o grupo de pares e com a escola.

Ao analisar o percurso realizado, posso afirmar que foi atingido um de muitos indicadores relativos aos domínios acima citados, sendo ele a reflexão crítica sobre as

práticas profissionais. Ao longo dos dois semestres, foram sempre elaboradas reflexões semanais e uma reflexão final para que pudéssemos refletir acerca das nossas práticas. Nessas mesmas reflexões, foi solicitado que analisássemos a informação relevante para planificações com a turma: sobre o desempenho das crianças, sobre as opções de organização do ambiente educativo, sobre as opções didáticas, sobre o próprio desempenho e os desafios futuros acerca desse desempenho enquanto docente, para que desta forma fosse construído conhecimento profissional que permita em situações de ensino saber decidir e agir. No decorrer dos dois semestres, senti a necessidade de estar em constante atualização relativamente ao meu conhecimento profissional, pois melhora a minha prática enquanto docente e faz-me sentir mais confiante perante as dúvidas colocadas pelos alunos.

No que respeita à segunda dimensão – desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – estão incluídos três domínios: a preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Este mesmo domínio assenta na reflexão acerca da planificação, da operacionalização e da regulação do ensino e das aprendizagens, três elementos essenciais na carreira docente.

Fazendo uma análise dos indicadores apresentados, foi cumprida uma parte deles, tais como: a planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis; a planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação; o desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados e a reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.

Todos estes indicadores foram cumpridos através da elaboração das planificações de aulas para a Prática de Ensino Supervisionada. Nestas mesmas planificações, foi-nos solicitada a apresentação das áreas disciplinares e conteúdos a trabalhar em cada momento da aula, quais os objetivos que se pretendia atingir, as atividades de ensino-aprendizagem, a avaliação, os recursos/materiais a que íamos recorrer e o tempo necessário para a realização de cada atividade.

Tentei planificar de forma adequada, integrando nas planificações as propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Existiu também a preocupação de se fazer a articulação das diferentes áreas curriculares e a promoção de ambientes de aprendizagem onde predomina o respeito professor/ aluno, aluno/professor.

Na dimensão que diz respeito à participação na escola e a relação com a comunidade educativa estão incluídos três domínios fundamentais: o contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades, a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação. Nesta dimensão, são tidas em conta as capacidades do docente para corporizar a missão da escola e a sua organização, tal como a relação existente entre escola comunidade.

Foi cumprido um dos indicadores, o envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola, através do projeto relação família escola implementado no primeiro semestre. Neste mesmo projeto, a mãe de um dos alunos dinamizou um momento com atividades diversas que teve como tema central os Direitos Humanos. Foi de extrema importância a implementação deste projeto, os alunos sentiram-se motivados e interessados pelo trabalho a ser desenvolvido, estavam diante de algo a que não estão habituados.

Por fim, e no que diz respeito à última dimensão – desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, temos um domínio: a formação contínua e desenvolvimento profissional.

De acordo com a prática de ensino, foi possível cumprir um dos indicadores: a análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas, através das reflexões realizadas ao longo dos dois semestres. Como já foi dito anteriormente, existiu sempre a preocupação de estar em constante atualização no que respeita ao meu saber a nível profissional e a constante reflexão acerca das minhas práticas e de forma a mobilizar o conhecimento construído para o meu desempenho enquanto docente.

1.2) Reflexão do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar

Relativamente à segunda parte do Relatório Final de Estágio, esta tem como objetivo central a reflexão crítica do percurso realizado no decorrer do segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nas Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar I e II. Ao contrário da PES no 1.º CEB, esta prática de ensino desenvolveu-se no mesmo

contexto para que tivéssemos oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do grupo com que trabalhamos.

No decorrer dos dois semestres correspondentes ao 2.º ano de mestrado, estive integrada num Jardim de Infância de um dos Agrupamentos de Escolas Viseu. O grupo de crianças com que estagiámos era constituído por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, como é possível verificar na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idade e sexo

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	3	3	1	1	8
Masculino	2	3	1	6	12
Total	5	6	2	7	20

Como é visível na tabela, existia uma predominância de crianças do sexo masculino, tal como de crianças com 6 anos de idade. Neste mesmo grupo existia uma criança do sexo masculino com 6 anos que tem Necessidades Educativas Especiais, que requereu um trabalho mais individualizado, apesar de este acompanhar o restante grupo. No decorrer das práticas, verificámos, de uma forma geral, uma crescente autonomia por parte das crianças, principalmente nas de 3 anos, no que diz respeito às suas atividades básicas (brincar e cuidar de si). Tratava-se de um grupo que demonstrava bastante interesse e curiosidade pelo espaço envolvente e pelas ciências físicas e naturais.

Fazendo uma análise reflexiva acerca da minha experiência na Educação Pré-Escolar, posso afirmar que o caminho percorrido foi bastante revelador e marcante a vários níveis. Tive a oportunidade de compreender e vivenciar o funcionamento e organização de todo o ambiente educativo, podendo compreender também a prática relativa a este nível de ensino, tendo por base etapas como a de observar, planear, agir e avaliar (Ministério de Educação, 2016).

Para a realização desta prática foi necessário recorrer a vários momentos de observação de forma a compreender qual a dinâmica do grupo tal como o modo de agir da educadora cooperante, o que nos auxiliou no momento de planificar.

Esta prática de ensino foi de todas a mais emotiva o que fez com que me envolvesse totalmente, pois tive a oportunidade de acompanhar o crescimento de cada criança individualmente e observar todas as suas conquistas quer a nível escolar quer a nível pessoal.

Tendo em conta que o professor/educador deve ser um dos promotores de grande parte das aprendizagens das crianças, levantou-se a necessidade de se definir um perfil profissional estando este estruturado segundo os padrões de desempenho docente previstos no Despacho n.º 16034/2010. Os mesmos estão divididos em quatro dimensões sendo estas: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa e por último a dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Cada uma destas dimensões pode ser encarada como um ponto de orientação das práticas docentes pois nas mesmas estão inseridos conceitos base e que nos ajudam a refletir acerca das nossas práticas e avaliar o nosso desempenho a nível profissional.

Relativamente à primeira dimensão – vertente profissional, social e ética – esta teve por base três domínios, nomeadamente o de compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, o de compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e por fim o de compromisso com o grupo de pares e a escola (Despacho n.º 16034/2010, p.52301). De forma a dar resposta a esta primeira dimensão e aos três domínios correspondentes há vários trabalhos que foram ao seu encontro sendo eles: os relatórios semanais, a base das planificações recorrendo ao uso de estudos, inspiração na Didática, as discussões com os docentes, colegas e educadora cooperante a reflexão final tal como as discussões sobre o nosso desempenho nas distintas práticas. Para a realização das planificações, foi necessário estar em constante atualização no que respeitava aos nossos conhecimentos, pois esta é uma profissão que requer estar em consonância com a atualidade, e de forma a oferecer às crianças atividades realmente importantes para a sua formação e que lhes acrescentassem conhecimentos consideráveis. Foram também efetuadas reflexões em conjunto com a educadora cooperante e os professores orientadores, onde era debatido o nosso desempenho. Procurámos oferecer ao grupo de crianças atividades que fossem significativas e que fossem ao encontro dos seus gostos, para que estas se sentissem mais empenhadas e envolvidas, colocando à sua disposição materiais que lhes despertassem interesse. Tivemos sempre em atenção a segurança das crianças, promovendo-lhe sempre ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes e

para que as mesmas se sentissem à vontade e onde fosse possível adquirir novos conhecimentos. Procurámos valorizar os saberes e culturas de cada elemento do grupo de crianças, propondo atividades específicas e indo ao encontro dos seus gostos e necessidades.

Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem esta baseou-se em quatro domínios: a preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Despacho n.º 16034/2010, p.52301).

Relativamente ao reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada, este foi bastante visível nas planificações semanais, pois para as elaborar foi necessária uma reflexão pormenorizada de todos os conteúdos tal como foi imprescindível fazer uma vasta investigação. Tendo em conta que os saberes estão em constante progresso, foi necessário estar atenta e acompanharmos esta evolução para desta forma ser promovida a aprendizagem e desenvolvimento das crianças tal como o nosso crescimento a nível profissional. Para a elaboração das planificações foram também cruciais todas as discussões com os professores/educador cooperantes, que sempre nos orientaram e auxiliaram no esclarecimento de dúvidas. As discussões entre colegas, permitiram trocar pareceres e, assim, auxiliarmo-nos umas às outras, construirmos o nosso próprio saber. No que concerne à reflexão crítica sobre as práticas profissionais esta esteve automaticamente ligada aos relatórios semanais bem como à reflexão final. Os relatórios semanais fizeram com que conseguíssemos refletir mais pormenorizadamente sobre cada prática de ensino, levar-nos a compreender se as nossas opções foram as mais corretas e porquê. Sem dúvida, que refletir foi das tarefas mais complexas durante todo o estágio, pois obrigava-nos a ponderar acerca do desempenho das crianças que fosse relevante para futuras planificações com o grupo, apreciarmos as opções de organização do ambiente educativo que fossem relevantes para futuras planificações com o grupo bem como as opções didáticas relevantes para as futuras planificações.

A dimensão relativa à participação na escola e a relação com a comunidade educativa considerou três domínios: o contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades, a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica dos órgãos de gestão e por fim a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação (Despacho n.º 16034/2010, p.52301).

No que diz respeito a mostrar iniciativa no desenvolvimento de atividades que visam atingir os objetivos institucionais da escola e que investe, sistematicamente, no maior envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade podemos fazer referência ao projeto de envolvimento da família, pois foi possível perceber o quão essencial é a interação entre o educador e os pais, e que é a partir dessa mesma interação que conseguimos resolver muitos dos problemas escolares que vão surgindo no decorrer do percurso de cada criança, contribuindo assim para o bem-estar da criança. A relação estabelecida com toda a equipa educativa contribuiu em grande parte para o sucesso alcançado, foi estabelecida uma relação de confiança no nosso trabalho e existindo um incentivo por parte da educadora. Todos os projetos a que nos propusemos decorreram bastante bem, conseguindo, assim, alcançar todos os objetivos propostos.

No que concerne à dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida teve como base apenas um domínio sendo ele a formação contínua e desenvolvimento pessoal (Despacho n.º 16034/2010, p.52302).

Ao analisarmos os critérios referentes a esta dimensão, podemos afirmar que estes se encontravam visíveis nos relatórios semanais, na reflexão final, nas planificações, no relatório do projeto de família, tal como no funcionamento do grupo e relação com a equipa educativa. Para realizar os relatórios semanais e a reflexão final da PES II, foi necessário deter um conhecimento atualizado para que desta forma fosse promovida uma aprendizagem significativa das crianças tal como o seu desenvolvimento a nível pessoal e cívico. Foram delineadas estratégias para que fosse possível a aquisição e atualização do meu conhecimento profissional a vários níveis, sendo elas, as reuniões reflexivas após cada intervenção, onde eram discutidos os pontos fortes e fracos, as diversas discussões com os elementos da minha turma, pois permitiu-nos trocar saberes e pareceres, as reuniões com os professores orientadores que nos ajudavam a consolidar as nossas ideias e, por vezes, encaminhar-nos, orientando e acompanhando o nosso trabalho de uma forma bastante positiva o que também nos dava confiança. Foi necessária também a leitura pormenorizada de diversos documentos que nos permitiram alargar o nosso saber, mantendo-nos atualizadas.

No que remete para os relatórios semanais, reflexão final, planificações e o relatório do projeto de envolvimento da família estes tiveram todos um ponto de ligação sendo este a reflexão consistente acerca das práticas e que desta forma mobilizaram conhecimento e que contribuiriam para a melhoria do meu desempenho. Com a

realização das reflexões semanais e da reflexão final, foi permitido refletir sobre as decisões que foram tomadas e de que forma é que estas me ensinaram algo, quer tenham sido as mais acertadas ou não. Para a realização das planificações foi necessário também fazer uma reflexão sistemática, pois não bastava oferecer vivacidades divertidas, o que realmente importava era o que as crianças iriam retirar dessa mesma atividade e de que forma iriam alargar os seus conhecimentos. Outros dos elementos que igualmente foram fruto de muita reflexão e ponderação foram o projeto de envolvimento da família e o relatório da mudança de espaço, pois envolveram diversos elementos da comunidade educativa, os pais das crianças, tal como se refletiram e refletem no dia-a-dia da criança.

O sucesso alcançado ao longo da prática de ensino só foi possível devido ao apoio mútuo que existiu entre o grupo, pois sempre fomos bastante unidas e coesas, tal como o apoio e aos conselhos dados pela educadora cooperante, professores orientadores e equipa educativa.

Relativamente às dificuldades sentidas neste estágio dizem respeito à falta de confiança em mim própria, o que fez com que me prendesse muito à planificação, contudo isso foi sendo alterado com o passar do tempo. Outra das dificuldades com que me deparei, mas que consegui superar foi o facto de proteger demasiado as crianças, não lhes permitindo que elas se desenvolvessem autonomamente.

Como pontos favoráveis, destaco o facto de toda a equipa educativa nos ter recebido da melhor forma e nos ter auxiliado o melhor possível. Existiu a colaboração de todas no que respeita às propostas de projetos o que contribuiu para todo o sucesso alcançado. O grupo de crianças com que privámos recebeu-nos igualmente bem, demonstrando o maior respeito pelo nosso trabalho e colaborando da forma que lhes era possível dadas as suas idades. Outro dos pontos a apontar diz respeito aos recursos disponíveis e dos quais podemos tirar partido.

Em suma, toda a experiência vivenciada foi bastante enriquecedora, pois permitiu-me a concretização de aprendizagens e a construção do meu próprio saber tal como nas relações com as crianças e equipa educativa.

2) Síntese

Tendo por base as observações que foram realizadas, constatei que a criança ainda é encarada, maioritariamente, como um ser passivo, a quem não é dada a oportunidade de tomar decisões ou até mesmo negociar as decisões que são tomadas

no seu lugar. Deste modo, alguns dos Direitos da Criança são desvalorizados, não existindo o cuidado de dar ouvidos à voz da criança, não existindo compreensão pela sua forma de encarar as situações do seu dia a dia. As medidas tomadas para contrariar a criança acabam por contribuir para o seu comportamento que, por vezes, é de frustração e incompreensão, o modo como a mesma vê a escola. É importante que a criança se sinta integrada e valorizada, que sinta que faz parte de todo o seu processo, tal como é crucial que se sinta ouvida. Com o esquecimento de todos estes pontos a criança sente-se desvalorizada, comportamento esse que vai condicionar o seu percurso. Ao observar a criança do 1.º CEB, esta é constantemente responsabilizada, de quem se espera um comportamento exímio e de aquietação, sendo avaliada diariamente para que esteja preparada para provas como os Exames Nacionais. O momento de recreio é onde a criança pode libertar toda a energia armazenada, onde pode brincar livremente.

Podendo fazer uma comparação entre o 1.º CEB e a Educação Pré-Escolar, é na minha opinião importante que exista uma ligação entre os dois contextos para que as crianças não sintam um choque na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB, sendo esta ligação uma mais valia quer para a criança quer para os professores/educadores. Segundo Dahlberg e Taguchi (1994, cit. por Moss, 2011), defendem que a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo se agrupem em “espaços de encontro” pedagógico, de forma a construir uma visão diferente – atual e partilhada – acerca da formação da criança, tendo como base a compreensão e sendo dada a oportunidade à criança de construir o seu próprio saber. Com esta mesma partilha e tendo em atenção os espaços de encontro, é exequível a conjugação dos interesses de ambas as partes envolvidas no sistema de ensino, sendo possível a) uma visão partilhada da criança, do educador e do professor e do próprio jardim de infância ou escola; b) uma conceção comum da aprendizagem e da educação, por exemplo, a aprendizagem produtora de sentido e a educação no seu sentido mais amplo; c) valores comuns como a democracia e a experimentação como princípios fundamentais; d) uma ética comum, como a preocupação com os outros; e) objetivos de aprendizagem comuns como, por exemplo, uma pedagogia baseada na relação e na escuta; f) práticas comuns, por exemplo, um projeto ou um tema que favoreça as interconexões, a utilização de oficinas e o papel central da documentação pedagógica (Moss, 2011).

Todo o percurso realizado no 1.º CEB foi bastante significativo e ao mesmo tempo desafiador. Deparei-me com a dificuldade que é gerir uma turma, onde é apenas esperado um bom resultado nas avaliações de cada criança, sem que lhes seja dada a

atenção que merecem e precisam. No decorrer do estágio no 1.º ano, foi complicado manter as crianças atentas e quietas no seu lugar, pois não estavam habituadas a ter esse comportamento no contexto de onde vinham, mas era esse mesmo comportamento que deles era esperado. Depois da experiência mais alargada de estágio e do contacto com outras práticas, algumas internacionais, penso que se deve questionar a própria necessidade de estar “atento e quieto”, calado, como atitude relacionada e/ou conducente à aprendizagem. O envolvimento do corpo e da mente, de forma ativa e indagadora, é mais propício à aprendizagem significativa do que a passividade.

Já o 3.º ano, onde também lecionei, foi sem dúvida, o mais desafiador, pois os conteúdos a lecionar eram mais exigentes e aprofundados e, por vezes, não me sentia à vontade. A turma em si era complexa, existindo alunos com dificuldades com um grau bastante elevado e, por vezes, não nos era permitido dar-lhes o apoio essencial e imprescindível para a superação das suas dificuldades, pois o que nos era transmitido é que a matéria tinha que ser lecionada e, por isso, não era possível “perder tempo”. A forma como encaro a educação não vai ao encontro desta perspetiva, pois acredito que ao apostarmos nas crianças e no esclarecimento das suas dúvidas faz com que se tornem pessoas mais confiantes, aumentando também o seu interesse e sucesso e indo ao encontro da Convenção dos Direitos da Criança, mais concretamente do Artigo 28 - 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.

No contexto da Educação Pré-Escolar a criança é encarada como alguém que necessita de muita atenção, carinho e proteção, sem que lhes seja pedido um comportamento exemplar, mantendo-se sossegada numa mesa a ouvir o que lhe é dito.

O seu dia a dia encontra-se já estruturado, tendo uma rotina estipulada, onde estão inseridos o acolhimento, as atividades autodirigidas, as atividades orientadas pelo adulto e o recreio. No recreio e nas atividades autodirigidas, as crianças têm liberdade para escolherem as suas brincadeiras, com quem querem partilhar aquele momento sem que lhes sejam feitas imposições.

Ao longo de todo o estágio percebi a importância que tem a planificação, porém não devemos ficar dependentes da mesma, deixando-nos levar pelos interesses e gostos das crianças. Outro dos facilitadores de aprendizagem são a observação e avaliação, pois permitem-nos compreender quais os interesses gostos e também as

contrariedades de cada criança e assim permite-nos também ajudar a criança a superar as suas dificuldades e bloqueios.

Sinto que alcancei os meus objetivos, consegui respeitar os interesses de cada criança, respeitando-as acima de tudo. Mantive uma enorme cumplicidade com todo o grupo, sendo que, por vezes, até exagerei na atenção dada condicionando-os um pouco no que respeita à autonomia. A relação mantida com toda a equipa educativa foi bastante positiva, apoiaram-nos da melhor forma, contribuindo, assim, para o nosso sucesso e principalmente do grupo de crianças.

No decorrer de todo o processo fui-me ajustando à imagem do que espera de um professor/educador, tendo sempre em atenção os desafios que lhes são intrínsecos. Aprendi muito, apercebi-me de que somos o modelo das crianças com quem lidamos diariamente, que somos um exemplo a seguir e, por isso mesmo, temos de ter em atenção os nossos comportamentos, a forma como agimos, mantendo uma atitude equilibrada. Como futura professora/educadora farei os possíveis para que o meu grupo de crianças tenha as bases necessárias para ser cidadãos plenos dos seus direitos e deveres, saudáveis e seguras e principalmente respeitadas em qualquer que seja o contexto em que estejam inseridas. Tentarei oferecer-lhes momentos que lhes despertem o maior interesse, sem que nunca sejam privadas de momentos tão importantes como o de brincar, para que possam conviver, dar asas à sua imaginação, bem como desenvolver inúmeras competências.

**Parte II – Direitos das Crianças e interações com os
adultos nas Atividades de Apoio à Família**

Introdução

A presente investigação teve como principal intuito a análise das interações entre adultos e crianças nas atividades de apoio à família, à luz dos Direitos das Crianças, sendo este um assunto tornado relevante por remeter para a qualidade na experiência educativa das crianças e suas famílias.

É notável que as crianças passam grande parte do seu tempo na instituição escolar e, por isso, é fundamental que a qualidade de todos os serviços seja regrada e avaliada visto que a primeira infância é “uma fase primordial para o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem” (OECD, 2001, p.128). Nesta fase tão importante, a relação entre a educação e o cuidado deve ser valorizada pois a sua articulação é essencial para o desenvolvimento educacional (England, 2008).

Tendo em conta a educação de infância, existem fundamentos e princípios que integram uma base comum para a evolução da ação pedagógica em creche e jardim de infância. Esses mesmos princípios e fundamentos, em Portugal, dizem respeito à forma como “as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Ministério da Educação, 2016, p. 6). A concretização dos fundamentos e princípios no dia a dia da creche e jardim de infância obriga à existência de um profissional “que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Ministério da Educação, 2016, p.1).

Uma Educação Pré-Escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos, tal como a educação é um dos direitos de todas as crianças, sendo que essa mesma educação tem por base a igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Assim,

dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo (Ministério da Educação, 2016, p.11).

A responsabilidade de oferecer às crianças um ambiente tranquilo e securizante, um crescimento saudável a todos os níveis (físico e psicológico), a promoção do equilíbrio a nível emocional, cognitivo e afetivo, envolvem, não só “um reforço das competências de todos (...), como também um forte investimento na qualificação das respostas sociais, com a introdução de práticas e modelos de organização e de gestão da qualidade” (Segurança Social, 2007, p.1).

Desde a publicação do Relatório Coleman, em 1966, que a promoção de cuidados e apoio no que concerne à qualidade na primeira infância é reconhecida como fundamental para todas as crianças, como atenta Heckman (2013, p.43),

a educação na primeira infância constitui provavelmente o melhor investimento social existente, e quanto mais baixa for a idade do investimento educacional recebido, mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade. Trata-se de uma rara iniciativa de política pública que promove equidade e justiça social e, ao mesmo tempo, fomenta a produtividade na economia e na sociedade em geral.

Contudo, não importa apenas apostar na universalização da Educação Pré-Escolar, importa também apostar na qualidade, pois este contexto pode ter um papel realmente importante no futuro de uma criança (Hamilton & Schwanenflugel, 2011).

Este estudo começa, assim, por apresentar perspetivas acerca da avaliação da qualidade em educação de infância, de onde se destaca a qualidade das interações em relação com os Direitos das Crianças. Quer o conceito de qualidade quer a centralidade das interações são mobilizadas para a análise das atividades de apoio à família. Estas atividades são oferecidas na Educação Pré-Escolar em Portugal como complemento da componente letiva, procurando-se apoiar as famílias, tal como se encontra plasmado no 12.º artigo da Lei n.º 5/97 que indica que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”.

Enquadrados pela apresentação da metodologia de investigação, seguem-se os resultados do estudo que procurou analisar os Direitos das Crianças nas interações estabelecidas entre adultos responsáveis pelas atividades de apoio à família e as crianças, cuja voz foi também ouvida através de entrevistas.

Nas conclusões do estudo, retomo os conceitos de qualidade, a importância das interações e os propósitos das atividades de apoio à família para a discussão dos resultados obtidos.

Capítulo 1 - Qualidade em Educação de Infância

Ao falarmos de qualidade, estamos a abordar um termo complexo que tem vindo a ser debatido na literatura sobre educação e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, e para além desse período. Deste modo, são imensas as reflexões sobre aqueles que são indicadores de qualidade na Educação de Infância, tal como são inumeráveis os estudos que discutem a relação estabelecida entre esses mesmos indicadores e o desenvolvimento das crianças e dos profissionais.

Nos tempos atuais, é importante e necessário dar uma resposta educativa de qualidade quer às crianças dos zero aos seis anos de idade quer às suas famílias. É cada vez mais habitual as crianças passarem grande parte do seu tempo na instituição escolar e por isso é essencial que a qualidade de todos os serviços seja estruturada e avaliada.

Deste modo, temos formas de considerar a qualidade de forma relevante na Educação de Infância, de entre as quais destacamos a perspetiva de qualidade e avaliação segundo a Educação Experiencial (EXE).

A EXE vê a qualidade como um conceito multidimensional que abrange três tipos de variáveis – o contexto, o processo e os resultados (cf. Figura 1). No entanto, dois conceitos ganham predominância nesta perspetiva, pois “A compreensão básica na teoria EXE é que a maneira mais económica e conclusiva de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional (da educação infantil até a educação para adultos) é focar em duas dimensões: o grau de ‘bem-estar emocional’ e o “nível de envolvimento” (Laevers, 2004, p. 57).

Variáveis de contexto	Processos	Resultados
<ul style="list-style-type: none">• Espaço e materiais (Oferta rica)• Espaços para autonomia• Estilo do adulto - interações	<ul style="list-style-type: none">• Bem-estar emocional• Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Identidade e autoestima<input type="checkbox"/> Independência e autonomia / consciência de si como aprendiz<input type="checkbox"/> Convivência democrática e cidadania<input type="checkbox"/> Domínio da educação física (e motricidade fina)<input type="checkbox"/> Domínio da educação artística<input type="checkbox"/> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Figura 1 - Modelo de Avaliação da Qualidade segundo a Educação Experimental. Adaptado de Laevers

Se queremos avaliar se a criança está a progredir em determinado ambiente, temos, primeiramente, que avaliar o à vontade das crianças, a sua forma de se expressarem, bem como a sua autoconfiança. Todos estes comportamentos ditam bem-estar a nível emocional e que está a ser dada uma resposta às suas necessidades físicas como o carinho, afeto, reconhecimento social, segurança, etc. (Laevers, 2004).

No que respeita ao segundo critério, este está ligado “ao processo de desenvolvimento e impulsiona o adulto a criar um ambiente repleto de desafios que favoreçam o envolvimento” (Laevers, 2004, p. 59). O envolvimento por parte da criança é demonstrado através da

forte motivação, fascinação e implicação total: não há distanciamento entre a pessoa e a atividade, os possíveis benefícios são imensuráveis. Por isso, a perceção de tempo é distorcida (o tempo passa mais rapidamente). Além disso, há uma abertura aos estímulos (relevantes) e o funcionamento perceptivo e cognitivo ganha maior intensidade, ausente em outros tipos de atividades. O significado das palavras e ideias é sentido com mais força e profundidade. Uma análise mais profunda revela uma sensação de satisfação e um fluxo de energia positiva percebido fisicamente. Este ‘estado de fluxo’ é intensamente procurado pelas pessoas (Laevers, 2004, p.60).

Para que exista uma escola de qualidade é necessário que seja dada uma resposta adequada e constantemente analisada e refletida aos dois critérios anteriormente mencionados.

1.1) Organização do espaço e dos materiais

Retomando a Figura 1, incluídos nas variáveis de contexto estão temas que importa abordar, tal como o espaço e materiais (oferta rica), os espaços para autonomia e o estilo do adulto – interações. Algo que é considerado como favorecedor de qualidade nas aprendizagens das crianças é o espaço educativo. Pode ser visto como algo que contribui para a educação da criança (Gandini, 2008) e, nesta perspetiva, segundo as OCEPE, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Para que seja promovido o desenvolvimento das crianças, o ambiente educativo deve estar organizado e adaptado consoante as necessidades e gostos das crianças. O educador deve ser conhecedor do contexto institucional onde desenvolve a sua prática pedagógica, para que assim consiga organizar o espaço em que se encontra inserido sendo este um lugar de bem-estar, alegria e prazer (OliveiraFormosinho, 2011) provocando, assim, as crianças para a vontade de aprender.

Qualquer ambiente educativo, seja ele interior ou exterior, deve ser organizado de forma a promover a sua exploração e ter à disposição das crianças diferentes materiais que lhes permitam o seu manuseamento sem que seja necessária a intervenção do adulto, promovendo desta forma a sua autonomia.

Deste modo, e no que respeita ao espaço e materiais e o espaço para a autonomia,

o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Ministério da Educação, 2016, p.29).

Ao permitir às crianças apropriarem-se do espaço, fornecem-se oportunidades de escolherem, de utilizarem os materiais disponíveis de diversas formas, o que por vezes, apela à criatividade, e com um nível de complexidade crescente.

O educador de infância, no que remete para a importância dos materiais na aprendizagem das crianças, deve definir prioridades relativamente à sua aquisição, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. No que respeita à escolha dos materiais, deve ter-se em conta variados critérios de qualidade e variedade baseados na “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Ministério da Educação, 2016, p. 29). Por exemplo,

a utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade.

1.2) Estilo de interação adulto-crianças

Uma das variáveis de contexto é o estilo do adulto, que está intimamente ligado às interações adulto/criança, sendo este, segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), uma

importante componente ou variável contextual (...) que pode ser lida através da escala do Estilo do Adulto (*Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education* - ASOS-ECE, Laevers, 1994a). Trata-se de atender aos níveis de sensibilidade, de estimulação e de promoção da autonomia das crianças por parte do adulto/educador (Portugal & Laevers, 2011, p.6).

Tendo por base as OCEPE, o bem-estar da criança, bem como o seu desenvolvimento afetivo, são aspetos que o educador deve ter em conta pois, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Ministério da Educação, 2016, p.52).

Para que a criança se sinta à vontade e com as condições necessárias para que possa interagir e explorar o seu meio circundante de forma segura e de modo a que esta se desenvolva é necessário que exista uma vinculação com o adulto.

Deste modo, existem vários fatores com influência na relação estabelecida entre o adulto e a criança, sendo uma delas a própria formação do professor, pois caso não esteja em constante atualização, pode influenciar o modo como vê a criança e a interação entre ambas, porque “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 1997, pp. 102-103). A preparação do professor é, assim, importante na definição da sua atitude perante o grupo e cada criança, o que tem implicações para todas as crianças.

Deste modo, “quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa (...) tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 64). Já quando os sentimentos da criança são contrários aos que foram referidos anteriormente, “(...) a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de

iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamento dependentes, etc” (Zabalza, 1998, p. 51).

Tendo por base a educação experiencial, importa referir o que se entende por atitude experiencial, sendo esta uma “atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador” (Laevers & Van Sanden, 1997). Neste sentido, é dada uma real importância às necessidades e interesses das crianças, onde o educador se foca essencialmente nas suas experiências sem esquecer as das crianças, formando assim aquela que é a base da atitude experiencial. Deste modo, é possível “sentir, ainda que sempre de uma forma incompleta, o vivido do outro e compreendê-lo melhor” (Portugal & Laevers, 2010, p. 8). Neste seguimento, onde se dá especial atenção à criança, sobressaíram, quer a nível científico quer por parte da comunidade profissional, duas dimensões – implicação e bem-estar emocional. Ao serem alcançados bons resultados nestas duas vertentes é considerado que a criança se está a desenvolver em boas condições, caso contrário, o educador deve intervir de imediato. Assim, a abordagem experiencial ao promover a implicação e bem-estar das crianças “procura oferecer uma boa educação a todas as crianças sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p.11).

Ao focar-se nos níveis de bem-estar e implicação da criança torna-se mais fácil para o educador melhorar a qualidade do seu trabalho, bem como as aprendizagens do seu grupo de crianças.

Debruçando-nos mais sobre o conceito de bem-estar, este é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers, 1997, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p.20).

Segundo Laevers (1997), o adulto ao satisfazer as necessidades básicas da criança está a contribuir de forma positiva para o seu bem-estar emocional, sendo um indiciador da qualidade da boa relação que existe entre o sujeito e o seu contexto. Quando falamos de necessidades básicas estamos a referir-nos à satisfação de necessidades a nível físico (comer, beber, descansar, ...), a nível afetivo (demonstrações de carinho, ser abraçado, acariciado, ...), a nível de segurança (serem dadas indicações, contextos previsíveis,...), a nível do reconhecimento e de afirmação (ser aceite, respeitado, ouvido, ser parte integrante do grupo, ...), a nível da

competência (ser capaz e bem sucedido, alcance de objetivos, ...) e a nível da necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objetivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo).

Um grau de bem-estar estável evidenciado pela criança permite compreender que a dinâmica e organização auxiliam as crianças a sentirem-se bem no contexto em que estão inseridas, a sentirem-se bem consigo próprias, tendo deste modo as suas necessidades saciadas. Deste modo, e tendo em atenção tudo aquilo que tem vindo a ser discutido, ao pensarmos em qualidade em relação à criança estamos também a abordar a garantia e efetivação dos seus direitos, que se encontram considerados a nível universal.

1.3) Os Direitos das Crianças e a qualidade da educação

Ao proporcionarmos uma Educação Pré-Escolar de qualidade estamos a ir ao encontro do sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos (Costa, 2016, p.5), tal como a educação é um dos direitos de todas as crianças, sendo que essa mesma educação tem por base a igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Deste modo, é importante falar acerca dos Direitos das Crianças, tendo estes um papel essencial no que diz respeito à qualidade e promoção da educação. A partir do fim do século XIX, tem-se tentado, através de várias ações, protestos e estratégias, combater os mecanismos sociais, jurídicos, políticos e económicos relativamente à desigualdade. Foi no século XIX que a legislação relativa à proteção da criança deixou a sua marca importante, pois foi

quando a criança foi objeto do primeiro diploma legal que estabelecia o limite mínimo de idade para o trabalho nas minas de carvão. Em 1842, o Mines Act abolia o trabalho a menores de 10 anos e, mais tarde, em 1844, o Factory Act reduzia o tempo de trabalho para as crianças em idade escolar (Tomás, 2011, p.65).

Desta forma, podemos afirmar que se passou

da descoberta da infância e do seu afastamento do mundo dos adultos, na sociedade como no direito penal (séculos XVI-XVIII), à descoberta da proteção à infância (fim do século XIX-XX), à descoberta dos direitos do homem (fim do século XVIII e, sobretudo, segunda metade do século XX), depois à descoberta dos direitos

das crianças e dos jovens (como aplicação dos direitos do homem a menores, nos últimos 20 anos do século XX) (Queloz, 1990, cit. por Tomás, 2011, p.65).

Apesar da Organização das Nações Unidas (ONU) ter promovido a Declaração dos Direitos do Ser Humano a 10 de dezembro de 1948, os temas relacionados com a infância ainda não faziam parte da mesma. Só a partir de 1959 é que a Assembleia Geral das Nações Unidas decreta a Declaração dos Direitos das Crianças.

A Declaração dos Direitos das Crianças baseava-se essencialmente na enumeração de princípios, sem valor jurídico, tendo apenas um carácter simbólico.

No ano de 1979, as Nações Unidas, tendo sido proposto pelo governo polaco, decidem preparar uma Convenção dos Direitos da Infância. No ano de 1989, a criança passa a ser “considerada como cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos (Tomás, 2002, cit. por Tomás, 2011, p. 67).

A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) foi rapidamente aceite e foi seguida pelo programa de ação para a aplicação da Declaração Universal sobre Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança, no ano de 1990, através da Cimeira Mundial da Infância.

Ainda nos dias de hoje, é de salientar que

a CDC é o mais ratificado de todos os tratados sobre direitos humanos e implicou um conjunto de alterações importantes para o grupo social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos (Tomás, 2011, p. 67).

Todas estas alterações ligadas aos Direitos das Crianças e a sua constituição envolveram, de forma bastante lenta, muitos anos de trabalho. As convenções e todos os tratados a nível internacional vieram fortalecer o trabalho de base no que respeita aos documentos ratificados pelos governos, contudo esses mesmo documentos não têm o impacto desejado na população infantil e isso não oferece quaisquer garantias da sua implementação. Se a sociedade em que estamos inseridos não cumprir as suas obrigações, se não existir uma supervisão em como cada país promove e garante os Direitos das Crianças, é bastante provável que daqui a várias décadas a Convenção dos Direitos das Crianças não passe apenas de mais um documento internacional sem qualquer valor.

Ao falarmos do conteúdo da CDC, é inevitável fazermos referência aos “3P”- participação, proteção e sustento/provisão. Os direitos à participação dizem respeito ao facto da criança deter o poder de participar, ou seja, as suas intervenções/opiniões devem ser tidas em conta. No que concerne às questões de proteção, estas baseiam-se na proteção da criança relativamente a qualquer tipo de violência ou negligência. Por fim, e não menos importante, os direitos de sustento ou provisão falam do direito à saúde, educação, segurança social. Os 3P são igualmente importantes e devem ser abordados de forma equilibrada nos vários contextos em que as crianças vivem.

Capítulo 2 - As Atividades de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar

Ao longo do texto, temos abordado tópicos que estão ligados à creche, à Educação Pré-Escolar, mas também às Atividades de Apoio à Família (AAF), daí termos usado o termo lato de Educação de Infância

O quadro social e familiar tem sofrido, ao longo dos tempos, uma evolução que influencia as medidas de orientação política relativamente à Educação Pré-Escolar. Deste modo, a Lei n.º 5/97, de 2 de outubro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do artigo 12.º, prevê que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. Ainda neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho, solicita a existência de um horário flexível na Educação Pré-Escolar, de forma a auxiliar as famílias mais necessitadas.

As previstas "atividades de animação e apoio às famílias" (art.º 12º da Lei-Quadro da EPE) concretizam-se, atualmente, nas atividades de apoio à família (AAF) que abrangem os períodos que sejam superiores às 25 horas letivas, sendo que são previamente definidas no início do ano letivo. Neste sentido, encontram-se abrangidas pelas AAF, “as entradas, os almoços, os tempos após as atividades pedagógicas e os períodos de interrupções curriculares, sempre que os pais necessitarem que os seus filhos permaneçam no estabelecimento” (Vilhena, 2002, s/p.). Apesar de, por vezes, as AAF nas escolas serem intituladas de “guarda” por parte dos auxiliares da ação educativa, não podemos deduzir que estas são tempos onde a qualidade educativa não está presente, sendo que o termo “guarda” tem como significado “tomar conta” ou então “cuidar”, retirando-se a dimensão educativa ou socioeducativa às atividades (Vilhena, 2002).

Deste modo, consideram-se as atividades de apoio à família como um “tempo com um ritmo mais solto em que as crianças têm possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer”. Neste sentido, no decorrer das atividades devem-se “concretizar projetos simples de jogo, individuais, de pares, de pequeno grupo ou da totalidade do grupo, de preferência liderados pelas crianças” (Silva, 2002, pp. 62-63). É fundamental proporcionar um clima tranquilo e ordeiro e que detenha as condições necessárias para que as crianças não se sintam pressionadas a participar nas atividades propostas.

No que diz respeito ao pessoal responsável pela componente de apoio à família, considera-se que este pode ser variado, desde auxiliares de ação educativa associadas ao jardim de infância, onde são responsáveis por acompanhar as atividades curriculares, bem como pessoas contratadas para essa mesma função – os animadores socioculturais. Ainda assim, o educador tem um papel de coordenação, ou seja, “contribuir para que a organização dê resposta às necessidades da população que atende” (Silva, 2002, p. 67). Tem também o papel de assegurar a continuidade educativa das atividades dinamizadas.

Os auxiliares da ação educativa têm ao seu cargo variadas funções nos diferentes estabelecimentos de ensino (Jardins de infância, escolas do Ensino Básico, bem como do Secundário) e, segundo Guerreiro (2014, p.1), “são profissionais que zelam quotidianamente pela segurança e bem-estar das crianças nos contextos educativos de educação de infância”. Para ter acesso a esta profissão, é exigido como habilitações mínimas o Ensino Básico, contudo e como é apresentado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo nº. 36, deve-lhes ser oferecida uma formação complementar respondendo às suas necessidades. Neste sentido, no Ensino Secundário e no Ensino Superior, existem à disposição cursos dedicados ao Apoio à Infância. No que diz respeito ao curso de Técnico Superior Profissional (CTeSP) de Apoio à Infância, é um curso que se encontra enquadrado num tipo de formação superior de curta duração, correspondendo deste modo a um curso de natureza profissional. O curso tem como objetivo formar técnicos que devem assumir, quer de forma autónoma quer de forma integrada em equipas interdisciplinares, funções de orientação, apoio e supervisão de crianças.

Os auxiliares da ação educativa têm a seu cargo um conjunto variado de funções específicas no dia a dia da instituição de educação de infância, tais como

zelar pelo estabelecimento de ensino exercendo funções de limpeza, higiene e segurança, asseguram as rotinas de acolhimento das crianças e das famílias no início e final do dia, estabelecendo diariamente contato com os encarregados de educação das crianças que frequentam as instituições de educação de infância, os momentos da manhã e ao final do dia normalmente são assegurados por estes profissionais (...) (Guerreiro, 2014, p.1).

Para além das funções mencionadas, os auxiliares da ação educativa desempenham um importante papel na comunicação entre a família e os contextos educativos pois são os mesmos que recebem as crianças de manhã e as entregam no

final do dia. São também um enorme apoio para o educador na realização de variadas atividades quer dentro quer fora da sala.

Ainda na perspectiva da mesma autora, os auxiliares da ação educativa nos diferentes estabelecimentos de educação de infância

estabelecem maior contacto com as crianças, famílias e equipa docente, neste ambiente educativo os auxiliares de ação educativa dão apoio a um grupo de crianças colaborando com o educador de infância no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na realização das diversas rotinas diárias (higiene, alimentação, repouso) (Guerreiro, 2014, p.2).

Porém, e como já foi referido, são também responsáveis pelas atividades de apoio à família os animadores socioculturais, sendo que esta é uma profissão “com características específicas, para a qual já há preparação específica, quer cursos profissionais de nível 2 e 3, quer licenciatura”.

2.1) Brincar no âmbito das atividades de apoio à infância

Uma vez que este estudo aborda atividades nos períodos não letivos, um dos conceitos chave é o brincar, pois para além dos Direitos das Crianças lhe atribuírem uma enorme importância, as investigações realizadas na área da Educação de Infância admitem-no como algo central no dia a dia da criança, pois

quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, aprende a conhecer o seu próprio corpo e as suas possibilidades, desenvolve a sua personalidade e facilita a sua integração no mundo das relações sociais. Recorrendo a esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a revelar sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, muita importância e atenção às atividades experienciadas naquele instante (Marques, 2013, p.23).

Todo o tempo que a criança dedica a brincar encaminha-a para as mais diversas aprendizagens, ajuda-a no que respeita à formação da sua personalidade, permitindo-lhe também que estabeleça relações com os seus pares, o que promove a sua integração no grupo.

No que remete para a relevância do brincar na Educação Pré-Escolar, na perspectiva de Eduardo Sá,

é proibido que os pais imaginem que o jardim de infância serve para aprender a ler e contar. Ele é útil para aprender a descobrir os sentimentos. Para aprender a imaginar e a fantasiar. Para aprender com o corpo, com a música e com a pintura. E para brincar. Uma criança que não brinque deve preocupar mais os pais do que se ela fizer uma ou outra birra, pela manhã ao chegar (Sá, 2011, cit. por Pinto, 2013, pp. 17-18).

Podemos afirmar que a importância do brincar deve ser algo valorizado, pois, deste modo, a criança pode agir como tal e de forma livre e sem represálias. Brincar é uma das melhores formas de aprendizagem.

Bruce (2004) sintetizou o potencial de brincar para a criança, ou seja: a) permite desenvolver ideias e conceitos, pois ao brincar aprende-se sobre o que se manipula e se reproduz interpretativamente (“imita”), b) apoia a compreensão dos outros e a relação com os outros quer porque existem interações durante o brincar quer porque se desempenham papéis, c) permite a experimentação e resolução de sentimentos e emoções, daí ser considerada a existência de um poder curativo ou terapêutico ao brincar, d) apoia a conquista da coordenação física, que, por sua vez, promove autoestima e bem-estar.

A criança através do brincar estabelece relações quer com outras crianças quer com adultos, sendo que essas mesmas interações tal como as experiências proporcionadas pelos diversos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o papel do adulto no brincar é crucial. Por exemplo, “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Ministério da Educação, 2016. p.13). Esta observação possibilita ainda planejar propostas tendo em conta os interesses das crianças. As OCEPE preveem ainda a importante tarefa de organizar o ambiente educativo para proporcionar e potenciar brincar progressivamente complexo e social.

Ainda neste sentido, Santos encara o brincar como o tempo que

abre caminho para diversas aprendizagens e competências, molda a personalidade da criança, permite que sejam construídas relações sociais e que haja uma

integração mais profunda e íntegra. O facto de ser um momento livre da atuação do adulto permite que a criança seja espontânea, livre e autónoma e, acima de tudo, feliz (2016, p.40).

Deste modo, o brincar é uma forma de aprender fabulosa sendo também um direito reconhecido. Sintetizando, “A criança brinca e joga para descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e tudo o que a rodeia, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar, conhecer e dominar o mundo” (Marques, 2003, p. 29).

Capítulo 3 – Análise de estudos focados na experiência das crianças em contextos educativos não letivos

Tal como este estudo, em Portugal, foram realizados outros estudos ligados à temática da experiência das crianças em contextos educativos, nos períodos não letivos. Analisamos dois desses estudos por se terem realizado em Viseu e por, combinados, fornecerem elementos para as duas dimensões que se entrecruzam no estudo que desenvolvi: as atividades de apoio à família e o enfoque nos Direitos das Crianças.

Um dos estudos, intitulado “A componente de apoio à família, avaliação da qualidade – um estudo de caso”, pretendeu “analisar os processos estruturais e organizacionais, identificar problemas e constrangimentos, que permitam levar a cabo alterações e melhorias contextualizadas a esta dimensão socioeducativa” (Costa, 2012, s/p). Após a análise dos resultados, Costa afirma que

a Componente de Apoio à Família, tendo um carácter social, não deixa de ser uma vertente educativa, complementar de todo o processo educativo, diferenciando-se, no entanto, da vertente pedagógica, através dum carácter mais informal, mais solto, onde momentos de intimidade ou de interação são opcionais, assim como a criatividade, a brincadeira, o jogo ou o descanso, tendo por base um clima de segurança, bem-estar, afetividade e diálogo (2012, p.118).

De forma a analisar a qualidade relativa a esta vertente, a autora deu voz aos diversos intervenientes, atores e participantes, concluindo assim que os pais “demonstram estar bastante satisfeitos com a generalidade dos serviços prestados na Componente de Apoio à Família” e que ainda, no mesmo sentido, os mesmos afirmam conhecer o “conteúdo desenvolvido nas atividades socioeducativas, atribuindo maior importância às de carácter lúdico, expressivo, socializante e livre” (Costa, 2012, p. 120). Ainda acerca do parecer dos pais, eles mostraram conhecer a

dinâmica e teor das atividades socioeducativas, das suas características, da necessidade de planificação e avaliação, dos requisitos inerentes aos espaços e materiais e ter também um conhecimento aprofundado do nível ideal de qualidade a alcançar, dos fatores passíveis de melhoria e dos constrangimentos internos e externos que é preciso transpor ou contornar (Costa, 2012, p. 120).

Relativamente às assistentes da componente de apoio à família, concluiu-se que as mesmas vão obtendo experiência profissional no decorrer da sua carreira e do serviço na instituição, o que lhes permite desenvolver “competências mediante a formação interna que lhes é proporcionada, vão planificando e avaliando de acordo com as suas conceções e saberes e com o apoio da restante equipa educativa e vão, de acordo com o seu empenho e interesse, progredindo profissionalmente”.

As mesmas, apresentaram as suas grandes necessidades/dificuldades que se baseiam nas

necessidades práticas, traduzindo-se em: mais espaço, mais material, menos crianças por grupo, necessidade de formação inicial e contínua (...) na formação concetual, adquirindo conceitos básicos e importantes sobre o que é ser criança, sobre os direitos da criança, o respeito que ela nos merece, o reconhecimento das suas competências e capacidades, a gerência e a autonomia, o respeito pela livre escolha, o proporcionar bem-estar, prazer e alegria (Costa, 2012, pp. 121-122).

No que concerne à opinião das crianças, estas revelaram algum desagrado no que respeita ao tempo vivido em grande grupo, pois este encontra-se ocupado a ver televisão, o que as assistentes justificam por se tratar de “tempos de acolhimento ou de pós almoço em que não se encontrando todas as crianças na sala torna difícil iniciar qualquer atividade” (Costa, 2012, p.122). As crianças afirmam também “a falta de participação, gerência, autonomia e livre escolha por parte delas na planificação e desenvolvimento das atividades socioeducativas” (Costa, 2012, p.122). Ainda na opinião das crianças, estas afirmam que não lhes é dada a oportunidade de escolherem as atividades, visto serem sugeridas pelos adultos, bem como “não são auscultadas as suas opiniões na elaboração da planificação e não lhes é dada a possibilidade de se integrarem no grupo que pretendem ou de escolherem os parceiros a não ser nas atividades livres” (Costa, 2012, p.122).

Neste sentido, a autora conclui que embora

conscientes de que a qualidade é um processo complexo, dinâmico, contínuo, requerendo para o seu desenvolvimento, a participação e cooperação de toda uma equipa direcionada para o mesmo objetivo, tempo, reflexão, esforço colaborativo, dedicação, empenho e compromisso, não será a curto prazo que iremos ver frutificados os nossos intentos, contudo ansiamos para que num futuro próximo seja possível uma considerável transformação e melhoria, quer da orgânica quer das

práticas deste contexto socioeducativo, que foi e continuará a ser motivo da nossa preocupação, análise e reflexão” (Costa, 2012, pp.124-125).

Um segundo trabalho de investigação abordou o estilo do adulto e os Direitos das Crianças no momento do recreio, supervisionado por auxiliares de ação educativa (Santos, 2016). Embora seja um estudo mais direcionado para o recreio, no mesmo encontram-se situações que põem em causa os Direitos das Crianças, temática essa que é abordada no presente trabalho investigativo. Assim, os resultados demonstram que

existem níveis de sensibilidade, autonomia e estimulação muito baixos nos recreios observados, (...). Houve, diversas vezes, um desrespeito pelos Direitos das Crianças através da privação do momento do recreio como forma de castigar a criança, quando se trata de um momento fulcral para brincar, socializar e agir livremente (Santos, 2016, p. 82).

A autora concluiu ainda, relativamente às auxiliares da ação educativa, que as mesmas, por determinadas vezes, mantinham um comportamento de distância para com as crianças, no qual não havia interação, dando especial atenção aos seus telemóveis ou a conversas com as suas colegas, como por exemplo “tratando as crianças com indiferença, manifestando as suas vontades e ordens através de gritos e ameaças” (Santos, 2016, p.82).

No estudo, concluiu-se que foram vários os Direitos das Crianças a serem violados, tal como o artigo 31.º que reconhece o direito ao repouso, tempo livre e ao brincar. Existiram momentos de excessos correspondentes “a gritos, ameaças, termos depreciativos aplicados às crianças, castigos desajustados, entre outros, por parte das assistentes operacionais”, tal como se observou uma intolerância constante, pautada por uma falta de paciência que levava a comportamentos exacerbados, sendo a consequência um ambiente negativo, contrariando o ambiente securizante que se pretende nestes níveis de ensino (Santos 2016), não abonando a favor do bem-estar das crianças. Assim sendo, viu-se violado o artigo 19.º que visa proteger as crianças de situações de violência.

O estudo destaca ainda situações referentes ao artigo 12.º, pois “o desrespeito pela opinião das crianças, ou até mesmo da sua liberdade de expressão, comportamentos que conduziram a baixos níveis de sensibilidade, foram analisados

como invalidando o direito das crianças a ter a sua opinião ouvida e considerada” (Santos, 2016, p. 83).

A autora termina afirmando que é necessário mudar urgentemente, visto que “os valores da escala se encontravam abaixo dos valores mínimos de qualidade e que as assistentes operacionais revelaram várias carências de conhecimento, principalmente no que respeita aos Direitos das Crianças e à sua participação ativa” (Santos, 2016, p. 84).

Na interseção dos dois estudos, podemos destacar alguns aspetos relevantes para o estudo desenvolvido. A importância concedida por vários elementos da comunidade educativa ao período das AAF é saliente no primeiro estudo em que a voz dos pais foi ouvida. Dando resposta a uma necessidade social, as AAF são, ainda assim, educativas, pelo que princípios de qualidade devem basear as decisões e as ações dos atores envolvidas na sua implementação. Este aspeto é um dos pontos de partida do meu estudo. Um segundo destaque vai para a questão da agência das crianças, para a possibilidade de participarem nas decisões sobre o que fazem nos períodos em causa. Em ambos os estudos, este aspeto mereceu destaque pela negativa, ou seja, no estudo de Costa as crianças expressaram o seu desagrado com a falta de escolha e no estudo de Santos foi observado como os adultos limitavam a escolha e a possibilidade de expressão de opinião pelas crianças. Esta é uma das dimensões de análise do meu estudo, traduzida em termos de Direitos de Crianças. Finalmente, o perfil dos adultos presentes nos períodos analisados nos dois estudos, os auxiliares de ação educativa, merece referência. Em ambos os estudos é discutida a desadequação de atitudes, ações e conceções dos auxiliares, cuja ação poderia ser melhorada com mais formação. Ambos os estudos destacam a visão de criança e focam o conhecimento dos seus direitos e da forma como se concretizam no quotidiano como algo que deveria ser parte da formação dos auxiliares.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1) Orientação da investigação

Este estudo teve um carácter qualitativo, pois no que se refere à abordagem metodológica esta foi interpretativa, indutiva e naturalística, tendo por base a análise das observações e situações experienciadas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

O estudo apresentado teve por base observações e entrevistas às crianças envolvidas. As observações e registo dos incidentes críticos ocorridos foram registados no decorrer do dia a dia da criança, já as entrevistas foram realizadas de forma individual para que não existisse um contágio de resposta, e no final do ano letivo.

O estudo realizou-se no contexto de estágio da PES em EPE, durante o período de duração das dinamizações dessa unidade curricular. Esta situação permitiu acesso ao espaço e atores envolvidos.

Com esta investigação, pretendeu-se responder à questão “Que (des)alinhamentos são identificáveis entre interações dos adultos e Direitos da Criança no âmbito das Atividades de Apoio à Família?”. Para orientar as diferentes etapas do estudo, definiram-se, ainda, os seguintes objetivos:

- Analisar interações dos adultos com as crianças nas atividades de apoio à família em termos de Direitos das Crianças;
- Caracterizar a perspetiva das crianças sobre as interações com os adultos nas atividades de apoio à família em termos de Direitos das Crianças.

4.2) Participantes e acesso ao campo

A presente investigação foi realizada num Jardim de Infância de um dos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, tendo como participantes um grupo de crianças e a equipa responsável pelo acompanhamento das atividades de apoio à família. A recolha de dados teve como ponto central as interações dos adultos responsáveis pelas atividades de apoio à família, bem como da auxiliar da ação educativa do grupo de crianças. Incluíram-se, assim, no estudo, três adultos e vinte crianças.

O acesso ao campo e aos participantes foi facilitado pelo papel que estava a desempenhar, o de educadora estagiária. Este foi um estudo realizado como investigação dissimulada, que se baseia na recolha de dados sem o consentimento dos sujeitos envolvidos, recorrendo ao conceito de Bogdan e Biklan (1994). Tendo em conta

que o que se desejava era observar o comportamento dos adultos, achou-se pertinente não informar os adultos observados para que o seu comportamento não se alterasse e fosse espontâneo. Foi apenas dada a informação que estava a ser realizada uma observação tendo como ponto central as crianças e os seus direitos, mas sem sugerir o envolvimento dos adultos no estudo. Tal como noutros estudos qualitativos analisados como exemplo (Bogdan & Biklen, 1994), dei a conhecer, sempre que me foi questionado, qual o estudo em questão embora não fossem fornecidos pormenores que sugerissem o foco da observação.

Acerca do consentimento informado às crianças, este aconteceu num momento de acolhimento onde foi explicado que a educadora estagiária necessitava de fazer um trabalho para a sua escola, mas para isso era necessária a colaboração de todas as crianças. As mesmas demonstraram bastante vontade de ajudar, sem que ninguém se negasse, embora tivesse sido dito anteriormente que ninguém era obrigado a participar. No decorrer desta mesma conversa foi explicado às crianças qual era o estudo em questão, ou seja, a educadora estagiária queria perceber se todas as crianças gostavam de andar no Jardim de Infância e se eram bem tratadas – se ralhavam com eles, se ficavam muitas vezes de castigo, se brincavam muito, entre outras coisas.

4.3) Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A presente investigação baseou-se na observação e registo dos incidentes críticos. A observação foi crucial pois permitiu que fosse construído conhecimento

através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias. O objetivo é descrever com o maior rigor possível o meio em que decorre o fenómeno ou acontecimento, as atividades que se desenvolvem, as pessoas que participam nessas atividades, a fim de, posteriormente, tornar possível um estudo mais sistemático (Parente, 2002, p.177).

O observador é encarado como

um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir. Navega em cada momento, reconhecendo os pontos de referência ou marcos e situando uns em relação aos outros, tendo em conta as mudanças de perspetiva que sucedem à medida que se desloca. Entretanto, é para si próprio

imprescindível situar-se em relação ao conjunto daquilo que vê (Postic & De Ketele, 1992, cit. por Parente, 2002, p. 173).

No decorrer das atividades de apoio à família foi preenchida uma tabela relativa aos incidentes críticos sucedidos (Tabela 1). A tabela tinha como principal função o registo, tendo por base a interpretação de Estrela e Estrela (1978). Segundo os mesmos autores, podemos afirmar que incidente é a atividade humana que é possível observar, para que a partir dela se possam fazer previsões sobre o indivíduo que está a ser observado na ação. A ideia de crítico acontece quando um incidente ocorre numa determinada situação, em que a intenção da ação se ergue suficientemente clara para quem está a observar e onde o efeito da ação é visível (Estrela & Estrela, 1978). Ainda sobre a tabela dos incidentes críticos, fez-se o registo de seis campos: a) data e hora; b) adulto e criança envolvidos; c) contexto (momento do dia e local); d) descrição do incidente; e) análise; e f) direitos em causa.

Foram observados e registados cerca de 18 incidentes críticos (anexo 1), no decorrer do mês de abril e o mês de maio (20 de março – 29 de maio) e tendo a duração de aproximadamente 10 minutos. Os registos foram realizados nos momentos da preparação da refeição e refeição em si e nos momentos de atividade autodirigida.

Tabela 2 - Registo de incidentes críticos

Data e hora	Adulto e criança envolvidos	Contexto (momento do dia e local)	Descrição do incidente	Análise	Direitos em causa

No que remete para as entrevistas realizadas às crianças, esta recolha de dados tinha como principal objetivo ouvir a voz das mesmas. Não se pretendia fazer um estudo das crianças e dos seus comportamentos, mas sim fazer-se um estudo com as crianças, onde estas estivessem envolvidas diretamente. Assim, a investigação inspirou-se em aspetos dos estudos etnográficos com crianças. Prout e James (1997, cit. por Vasconcelos, 2016) afirmam que

a etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Permite que as crianças tenham uma voz mais direta e uma maior participação na

produção de dados sociológicos: isto é: uma maior participação em comparação com uma investigação experimental ou com um inquérito (p. 93).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças partilha da opinião de que é essencial ouvir as crianças e que estas podem ser um membro ativo de qualquer processo de investigação acerca delas mesmas, visto que a sua participação pode vir a alterar as políticas e assim a voz das crianças ser incluída na tomada de decisões. Na visão de Vasconcelos,

a investigação *com* crianças, é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar e dizer de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora (2016, p. 97).

Ainda neste sentido, as entrevistas às crianças foram realizadas de forma individual, numa sala de reuniões, para que não existisse contágio de informação. Era chamada uma criança de cada vez e era explicado novamente o que se pretendia com a entrevista que ia ser feita. De forma a dar continuidade a todo o processo, foi solicitado à criança que desenhasse a sua escola e o que mais gostava nela, sem que lhes fosse dada alguma sugestão. Enquanto desenhava, a criança foi sendo entrevistada, através de uma conversa tranquila e onde se sentisse à vontade para dar a sua opinião sincera. Foram feitas dez questões:

Questão 1 - Gostas de andar neste jardim de Infância? (Porquê?); Questão 2- Há alguma coisa de que tu não gostes neste Jardim de Infância?; Questão 3 – O que costumas fazer nos locais apresentados nas fotos? (Sala, Sala de prolongamento, Parque infantil, Corredor); Questão 4 – Qual é o teu espaço favorito? Porquê?; Questão 5 - Costumas estar sozinho nos diferentes espaços? Quem é que costuma estar contigo?; Questão 6 - O que costumam fazer?; Questão 7 - Tu gostas delas? Sim/Não, porquê?; 7 i) O que mais gostas e menos gostas na Ana?; 7 ii) O que mais gostas e menos gostas na Lara?; 7 iii) O que mais gostas e menos gostas na Tita?;

Para terminar, foi solicitado novamente à criança um desenho da sua auxiliar da ação educativa favorita ou então daquela que menos gostava. Tendo em conta a extensão da entrevista e do que era pedido, algumas crianças demonstraram algum cansaço e por isso não quiseram terminar os desenhos, sendo que a sua vontade foi respeitada.

4.4) Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Concluída a etapa de recolha de dados através das diferentes técnicas e instrumentos, iniciou-se a fase de análise de conteúdo. Esteves (2006) define análise de conteúdo como “a operação (através) da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (2006, p. 109).

No que respeita aos incidentes críticos, estes foram categorizados segundo o Direito da Criança que estava a ser violado, tal como a frequência de cada tipo de situação observada.

Relativamente às entrevistas, as respostas dadas pelas crianças em cada questão foram primeiramente agrupadas, tendo em conta a sua semelhança para que depois fossem categorizadas. Após esta divisão por categoria foram contabilizados o número de excertos existentes em cada categoria para ser mais fácil interpretar os resultados obtidos (Tabela 3).

Tabela 3 - Exemplo de categorização das respostas das entrevistas às crianças

Questão 1 - Gostas de andar neste jardim de Infância? (Porquê?)

Nome da categoria	Excertos do discurso das crianças	Quantidade
Brincar	Sim, brinco com a Lar4F – Mar7M Sim, porque eu gosto! Gosto de brincar nos legos – And3M Sim, eu gosto muito porque há muitas salas e brinquedos – Lar4F Gosto, porque gosto de brincar e de fazer jogos – Sal6M Gosto porque gosto de fazer jogos – Tom6M	8

No que respeita aos desenhos elaborados no decorrer da entrevista, estes foram analisados, fazendo referência à situação representada e a quem surge representado. Posteriormente foram também categorizados e contabilizados (Tabela 4).

Ao longo da recolha de dados, à semelhança do sugerido por Graue e Walsh quando afirmam “que não se pode separar a análise de dados da interpretação. (pois) Quando está a fazer trabalho de campo, o investigador “gera dados” que devem levar à construção de um “registo de dados” que poderão então ser codificados” (2003, cit. por Vasconcelos, 2016, p.108), foi sendo elaborada a lista de questões a incluir na entrevista. As observações inspiraram as entrevistas e estas, por sua vez, foram mobilizadas para a interpretação das observações.

Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados

Num primeiro momento, apresenta-se a análise dos incidentes críticos registados, analisados em função dos Direitos das Crianças com que foi possível associar as situações registadas. A discussão das situações observadas é focada nesses direitos. Para a apresentação dos resultados, foram criados códigos para a identificação quer dos adultos quer das crianças. O nome dos adultos foi alterado e para cada criança foi criado um código que identifica a sua idade e o seu sexo. Por exemplo, Mar3F é uma menina de 3 anos, ou seja, os códigos indicam o sexo (M - masculino e F-feminino) e a idade de cada respondente (3-3 anos, 4 - 4 anos, 5 - 5 anos, 6 - 6 anos, 7 – 7 anos).

Num segundo momento, analisamos as respostas das crianças nas entrevistas, apresentando as categorias que resultaram dessa análise e que nos permitem ouvir as crianças sobre os espaços e os adultos que foram anteriormente observados. Além do discurso das crianças, incluíram-se os seus desenhos como forma de expressão do que pensam e sentem.

5.1) Análise dos incidentes críticos registados

De acordo com os dados recolhidos e a sua análise podemos afirmar que foram concretizados dois Direitos no âmbito das atividades de apoio à família (AAF), sendo estes:

Artigo 29.º:

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:
 - a). Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;

Artigo 31.º:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Estes mesmos direitos viram-se concretizados na medida em que nas AAF são estabelecidas condições para o bom desenvolvimento da criança, tais como a satisfação das suas necessidades - físicas e emocionais, bem como a existência do brincar, tendo à disposição das crianças materiais e espaços adequados. Ainda neste sentido, os adultos responsáveis pelas atividades de apoio à família são pessoas com formação na área do apoio à infância. Contudo, neste mesmo enquadramento, verificaram-se

situações menos alinhadas de acordo com quatro direitos presentes na Convenção dos Direitos da Criança. Com a análise dos incidentes críticos registados, foram formados dois grupos de direitos, ou seja, no primeiro grupo estão situações que se referem a dois artigos da Convenção: o **artigo 3.º** (2. Os Estados Partes comprometem-se a garantir à criança a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais, representantes legais ou outras pessoas que a tenham legalmente a seu cargo e, para este efeito, tomam todas as medidas legislativas e administrativas adequadas) e o **artigo 19.º** (1- Os Estados Partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada). O segundo grupo diz respeito ao **artigo 12.º** (1- Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade) e ao **artigo 13.º** (A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança).

Foram realizados 18 registos ao longo do período de observação, onde as ações dos adultos foram interpretadas como desrespeito de um ou vários direitos reconhecidos na Convenção dos Direitos das Crianças. De uma forma geral, as situações mais vivenciadas foram a utilização da força física por parte dos adultos, de forma a contrariar comportamentos das crianças ou de forma a demonstrar poder, e privar a criança de exprimir livremente a sua opinião e vontade.

Neste seguimento, é apresentada a análise dos registos por Direito da Criança violado pela situação observada, sendo descritos alguns elementos dos episódios registados (anexo 2 - Tabela de registo dos incidentes críticos registados).

5.1.1) Situações de violência física e emocional sobre crianças

Ao longo deste ponto, vão ser abordadas situações que retratam momentos onde as crianças sofreram de violência – física e emocional – como puxões de braços,

agressão verbal (gritos). Deste modo, vão ser analisados os incidentes críticos observados tendo em conta o artigo 3.º e o artigo 19.º da Convenção dos Direitos da Criança, sendo que foram os mesmos que foram desrespeitados e violados.

No que respeita ao artigo 3.º, este defende que a criança deve ser protegida e receber os cuidados necessários para que as suas necessidades básicas sejam saciadas, levando desta forma ao seu bem-estar físico e emocional.

Portugal (1998) e Laevers (2010) defendem que as crianças só estarão envolvidas em atividades que contribuem significativamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem quando as suas necessidades básicas se encontram saciadas, sendo assim garantido o seu bem-estar. Estas necessidades – físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores – deverão ser consideradas aquando a planificação dos objetivos educativos, tendo em consideração o bem-estar e implicação das crianças (Portugal, 2012).

A este artigo foram associados oito episódios (episódios 2, 4, 5, 6, 11, 13, 17, 18). Em todos os episódios mencionados temos retratadas situações onde as necessidades básicas das crianças não se veem saciadas e onde também é visível o desrespeito e falta de consideração pela vontade da criança e pelos sinais de mal estar que esta evidencia. Temos, como exemplo, o episódio 4 onde o adulto atira o leite para cada criança, pega nas lancheiras e atira-as para o chão. Não é cuidadosa e está constantemente a gritar com as crianças para comerem rápido, ou seja, não é respeitado o ritmo de cada criança, sendo que a mesma é pressionada, sem que lhe seja dado o tempo necessário para ter uma refeição calma e tranquila. Outro exemplo que revela o desrespeito pelo artigo 3.º é o episódio 6, onde a Mar3F se queixa que tem calor e ao qual lhe é respondido: “Temos pena, isso já passa”. O discurso da criança não foi tido em consideração, sendo que não foi saciada uma necessidade básica da mesma. Outro episódio bastante semelhante é o episódio 11, onde a mesma criança, a Mar3F, se queixa à educadora estagiária que tem muito calor, a educadora estagiária tenta tirar-lhe o bibe e a Lara diz-lhe para não o fazer porque era “manha” (criança transpirada). Mais uma vez, as vontades da criança, bem como as suas necessidades básicas, não foram saciadas, existindo o desrespeito e desvalorização do seu discurso.

Relativamente ao **artigo 19.º**, este defende que a criança deve ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; exploração ou maus tratos e violência sexual, enquanto esta se encontrar sob a guarda dos seus pais, representantes legais ou qualquer outro indivíduo

responsável pela sua guarda. Os maus tratos a crianças podem ser definidos como qualquer forma de tratamento físico e/ou emocional, não acidental, sendo resultante de disfunções ou carências nas relações entre as crianças ou jovens e pessoas mais velhas. Estes maus tratos podem manifestar-se através de comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência). Desta forma, as crianças são privadas dos seus direitos e liberdades, afetando, a sua saúde ou até o seu desenvolvimento físico, psicológico, emocional e social (Montano, 2011).

A este direito foram associados doze episódios (episódios 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10,12, 13, 14,16, 17). Nestes episódios, o adulto agiu de uma forma que pode ser vista como violenta, puxando as crianças pelo braço de forma brusca, ao mesmo tempo que gritava, não tendo em atenção o bem-estar das mesmas. Esta mesma situação era vivenciada diariamente, sempre que uma criança se recusava a fazer algo, quando estava a ser encaminhada para tomar as suas refeições ou até mesmo como forma de aviso de que o seu comportamento não estava a ser correto.

Temos como exemplo o caso do Tom4M, uma criança que estava visivelmente alterada e à qual a educadora estagiária pediu que se acalmasse pois estava muito agitada. A auxiliar da ação educativa como vê que a criança não está a corresponder, pegou-lhe bruscamente por um braço, sentou-a numa cadeira e disse-lhe “Agora assim estás melhor” (episódio 2). A criança ficou visivelmente abalada e a reação do adulto não contribuiu em nada para a alteração do comportamento da criança pois agiu de forma brusca, recorrendo a gritos. Existiu um desequilíbrio entre o comportamento da criança e a reação do adulto. Outro dos episódios que retrata o que foi dito inicialmente são os episódios 5, 13 e 16, onde as auxiliares da ação educativa puxaram as crianças pelos braços e gritaram para que se sentassem e se despachassem a comer (hora do almoço). Este episódio repetiu-se também fora do período de observação, sendo uma constante. Os auxiliares da ação educativa estavam constantemente a puxar bruscamente as crianças pelos braços, tal como recorriam frequentemente a gritos, tornando aquele que devia ser um momento de calma e tranquilidade num momento de alta tensão, onde as crianças são apressadas para comer.

No estudo de Santos (2016) foi também registada uma situação de violência física, onde uma das auxiliares da ação educativa questionou uma criança de forma a perceber se esta tinha ou não lanchado, ao qual a criança respondeu que não. Como tal, a auxiliar gritou e agrediu fisicamente a criança, com uma palmada. Santos afirma que “Esta foi uma situação demonstrativa de que a assistente operacional não se

preocupou com o bem-estar emocional da criança e não a respeitou, humilhando-a à frente dos restantes colegas” (2016, p.73).

5.1.2) Situações de imposição e o não ouvir

Neste ponto vão ser abordadas situações que não vão ao encontro do que está plasmado no artigo 12º e no artigo 13º da Convenção dos Direitos da Criança, ou seja, vão ser retratadas situações onde a criança não teve a oportunidade de se expressar/de ser ouvida e onde existiu imposição por parte do adulto.

As ideias defendidas nestes artigos são, igualmente, valorizadas por vários autores que dizem ser importante para o desenvolvimento da criança, a nível pessoal e social, aprender a refletir sobre situações para que desse modo progridam e sejam capazes de se controlar e desenvolver uma autoestima positiva, tal como a sua competência a nível social (Portugal & Laevers, 2010).

O **artigo 12.º** diz respeito ao direito da criança exprimir livremente a sua opinião sobre questões que estejam diretamente ligadas a si mesma e ver a sua opinião ser valorizada e tida em conta. Como tal, a Convenção tenta garantir também o facto da criança ter a oportunidade de ser escutada.

Cinco dos episódios (3, 10, 11, 14, 18) assumem o desrespeito por este direito, sendo que, por vezes, a criança não tem a possibilidade de se exprimir, por vezes, é contrariada, ou são tomadas decisões pelas crianças, sem a existência de negociação.

Por exemplo, no episódio 11, a Mar3F queixa-se à educadora estagiária que tem muito calor. A educadora estagiária tentava tirar-lhe o bibe e a auxiliar da ação educativa (Lara) disse-lhe para não o fazer, porque era “manha”; embora a criança estivesse visivelmente transpirada. Não foi dada permissão para que a criança fosse livre de tomar a decisão, tal como não foi dada a oportunidade para dialogarem sobre o pedido da criança. Nos cinco episódios (episódio 3, 6, 10, 11, 14), as situações observadas são bastante idênticas e aproximadas, ou seja, o adulto não deixa que a criança tome decisões, decide por ela, sem que lhe seja dada a oportunidade de se expressar. De forma a ilustrar o que foi vivenciado, temos o caso da Lar3F que tirou o casaco, pois estava com muito calor e foi repreendida de forma brusca pela auxiliar da ação educativa que lhe disse-lhe “Veste-te já, ninguém te mandou despir” (episódio 3). Neste mesmo caso, a auxiliar da ação educativa recorreu a gritos e brusquidão e retirou qualquer decisão à criança, pois a mesma só podia ter determinada atitude quando a mandassem. Outro dos exemplos diz respeito à Mar3F, que na hora do lanche, estava

apenas a beber o leite sem ter comido o pão (Episódio 10). Deste modo, a auxiliar da ação educativa tirou-lhe bruscamente o pacote de leite da mão e disse-lhe que não podia só beber - “Come já isto”. Mais uma vez, existiu por parte do adulto o recurso a gritos e brusquidão, retirando à criança qualquer poder de decisão.

No que concerne ao artigo 13, este defende que a criança tem direito à liberdade de expressão, à liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie. Neste sentido, foi apenas registado um episódio (episódio 1) que desrespeita este mesmo artigo, onde é retratada uma situação em que a auxiliar da ação educativa grita com a Bea4F, porque esta estava virada para trás a falar com a colega e a educadora estagiária. Mais uma vez, o adulto não deu oportunidade à criança de se expressar, sendo-lhe imposta a obrigação de se virar para a frente, tendo existido também recurso a gritos e brusquidão. É evidente o desequilíbrio entre o comportamento da criança e a reação do adulto sendo esta desproporcionada.

No estudo de Santos (2016), afirma-se que “a questão da liberdade de expressão pode ser mobilizada para a discussão da situação, pois a criança não teve o previsto direito de exprimir os seus pontos de vista e de dar a conhecer ideias e informações (artigo 13.º)” (p.78). Ou seja, podemos observar que este mesmo direito já se viu desrespeitado noutros contextos e que existe evidentemente falta de liberdade de expressão por parte das crianças. O mesmo ainda afirma que “o desrespeito pela opinião das crianças, ou até mesmo da sua liberdade de expressão, comportamentos que conduziram a baixos níveis de sensibilidade, foram analisados como invalidando o direito das crianças a ter a sua opinião ouvida e considerada (artigo 12.º)” (2016, p.78).

5.2) Análise das perspectivas das crianças

De forma a ouvir-se a voz das crianças e o seu ponto de vista, foram realizadas entrevistas (anexo 3) e foram ainda solicitados desenhos acerca do Jardim de Infância (anexo 4) e das auxiliares da ação educativa (anexo 5). Deste modo, foi possível conhecer as suas opiniões relativamente aos diferentes pontos centrais, sendo eles: o Jardim de Infância, os espaços das atividades de apoio à família e as relações nas atividades de apoio à família.

5.2.1) O Jardim de Infância

Relativamente ao Jardim de Infância, foram colocadas duas questões às crianças de forma a compreender o seu sentimento por este espaço e se existia algo que não fosse do seu agrado.

No que respeita à questão “Gostas de andar neste Jardim de Infância? (Porquê?)”, todas as crianças entrevistadas afirmaram gostar do Jardim de Infância, com entusiasmo. Ao analisar as respostas dadas pelas crianças relativamente aos motivos que as faziam gostar do Jardim de Infância que frequentavam, foram elaboradas cinco categorias que nos permitiram organizar as ideias expressas: brincar, espaço e equipamentos, relação criança-criança, relação criança-adulto e, por fim, as respostas genéricas, em que as crianças não identificam nada em particular. Do conjunto das categorias, foi possível perceber que as respostas incidem mais sobre o brincar e o espaço e equipamentos.

Tabela 4 - Frequência de respostas por categoria acerca do sentimento que nutriam pelo Jardim de Infância

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Brincar	8	36.4	Sim porque assim posso brincar com os meus amigos – Din6M
Espaço e equipamentos	5	22.7	Sim, eu gosto muito porque há muitas salas e brinquedos – Lar4F
Relação criança-criança	4	18.1	Gosto porque tenho muitos amigos - Sim6M
Relação criança-adulto	3	13.7	Sim, porque tem a Rita e tu e porque brinco muito no parque – Tom4M
Geral/não definido	2	9	Sim porque é muito fixe – Lar6F

Como é possível observar, oito das crianças mencionaram o brincar nos seus discursos, quer o brincar com legos e jogos quer o brincar no parque que está diretamente ligado ao espaço e equipamentos – “Sim, porque eu gosto! Gosto de brincar nos legos” (And3M), “Sim, porque tem a Rita¹ e tu e porque brinco muito no parque” (Tom4M).

Como já foi referido, as crianças revelaram gostar de brincar no exterior, no parque infantil, pois é o local onde têm oportunidade para correr, saltar, brincar com crianças de outras salas e usufruir de equipamentos como o escorrega, os baloiços. O mesmo é possível observar-se nos desenhos acerca do Jardim de Infância pois, sete das crianças fizeram referência ao espaço exterior.



Figura 2 - Representação do espaço exterior, no qual a criança se encontra a brincar com outra criança (Tom4M)

A relação criança-criança é também várias vezes mencionada (quatro respostas). Estas respostas são coerentes com os vínculos afetivos fortes entre si que foram observados durante o estágio. As crianças revelaram ser um apoio umas das outras.

- “Gosto porque tenho muitos amigos” (Sim6M)
- “Sim, porque assim posso brincar com os meus amigos” (Din6M)

Mais uma vez é visível nos desenhos realizados pelas crianças pois, três fizeram referência à interação criança-criança (cf. Tabela 5).

¹ Nome da estagiária colega do grupo de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 5 - Categorização dos desenhos acerca do Jardim de Infância

Categoria	Frequência
Edifício escolar	5
Edifício escolar e espaço exterior	7
Representação de si próprio	3
Interação criança/criança	3

Também mencionada é a relação criança-adulto (três respostas), onde é referida a relação mantida com as educadoras estagiárias, com a auxiliar da ação educativa, bem como o apoio dado pela educadora, sendo que o mesmo é também visível nos desenhos realizados pelas crianças.

- “Sim, porque gosto muito da Ana” (Tom5M)
- “Sim, porque tem a Rita e tu e porque brinco muito no parque” (Tom4M)



Figura 3 - Representação das auxiliares da ação educativa (Sar4F)

Duas das crianças entrevistadas deram respostas um pouco genéricas pois uma delas não foi capaz de dar uma resposta concisa e onde revelasse um motivo para gostar do seu Jardim, dizendo apenas - “Sim, porque é muito fixe” (Lar6F). A outra criança mencionou um facto interessante que diz respeito ao Jardim anteriormente frequentado, onde o obrigavam a apanhar o seu próprio vomitado, um dos motivos que o levou a sair do mesmo – “Gosto mais desta do que da outra! Porque tenho muitos amigos e as professoras ajudam. Na outra escola mandavam limpar o meu vomitado” (Fra6M).

Relativamente à questão “Há alguma coisa de que tu não gostes neste Jardim de Infância?”, as respostas dadas foram bastante diversificadas, tendo sido criadas oito categorias: recusa do brincar, desrespeito, ausência de materiais, relação adulto criança, o espaço, ambiente/bem-estar, não identifica e outros.

Tabela 6 - Frequência de respostas por categoria relativa ao que não gosta no Jardim de Infância

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Recusa do brincar	2	13.3	“Não gosto quando o Martim não brinca comigo” (And3M)
Desrespeito	1	6.7	“Não gosto que me chama nomes (Din6M)
Ausência de materiais	1	6.7	“Que as professoras não tragam brinquedos” (Lou5M)
Relação adulto/criança	1	6.7	“Não gosto que a Ana ralhe comigo (Tom5M)
O espaço	2	13.3	“Não gosto quando chove porque não vamos lá para fora” (Sar4)
Ambiente e bem-estar	1	6.7	“Não gosto que os meninos façam muito barulho, os meninos do 1.º Ciclo” (Hen6M).
Não identifica	5	33.3	“Isso vai ser difícil porque eu gosto de todas as coisas” (Fra6M)
Outros	2	13.3	“Gosto de estar na escola, mas não gosto que poluam o planeta” (Tom6M)

Dentro destas mesmas categorias, duas das crianças mencionaram o facto de por vezes os amigos não quererem brincar consigo, o que as fez sentir desconfortáveis.

- “Às vezes a Lar4F não brinca comigo” (Mar7M).

- “Não gosto quando o Mar7M não brinca comigo” (And3M).

O desrespeito por parte das outras crianças (uma resposta) – “Não gosto que me chamem nomes” (Din6M), a ausência de materiais que lhes suscitam interesse (uma resposta) - “Que as professoras não tragam brinquedos” (Lou5M) e o facto de os adultos gritarem consigo que diz respeito à relação adulto criança (uma resposta) – “Não gosto que a Ana ralhe comigo” (Tom5M) são outros dos motivos mencionados e que por vezes fazem com que as crianças não se sintam acolhidas e à vontade. Outra das categorias diz respeito ao espaço, onde duas das crianças mencionaram que por vezes quando chove, não podem ir ao parque o que não lhe agrada - “Não gosto quando

chove porque não vamos lá para fora” (Sar4), e a outra criança mencionou apenas que não gosta de frequentar o parque - “Eu não gosto do parque” (Lar4F). Outra das razões mencionadas e que está ligada ao ambiente/bem-estar é que os meninos do 1.º CEB fazem muito barulho o que o faz sentir-se incomodado: “Não gosto que os meninos façam muito barulho, os meninos do 1.º Ciclo” (Hen6M).

Seis das crianças entrevistadas não foram capazes de mencionar um motivo que as levasse a não gostar do seu Jardim, afirmando que gostam de tudo e que esta era uma pergunta muito difícil de responder.

- “Gosto de tudo” (Lar6F / Tom4M/ Sal6M / Bea4F / Joa3F).

- “Isso vai ser difícil, porque eu gosto de todas as coisas” (Fra6M).

Duas das crianças deram respostas que não respondem à questão colocada, sendo que uma afirma que gosta de frequentar o Jardim, porém não gosta que poluam o planeta, e a outra afirma que não gosta de chegar atrasado, causando-lhe um mal-estar consigo mesmo e com a relação que mantém com a escola e os outros.

Em síntese, as crianças mantêm uma ótima relação com o Jardim de Infância, todas demonstraram alegria e satisfação por fazerem parte dele. Apesar de todos os pontos menos positivos, mais destacados na questão dois, como, por exemplo, a recusa do brincar ou a ausência de materiais, as crianças demonstram ser felizes neste espaço, demonstram que o mesmo contribui para o seu bem-estar, onde estabelecem boas relações, quer com as restantes crianças quer com os adultos. É um espaço que lhes permite brincar livremente, quer no interior quer no exterior, sendo esta uma das atividades que mais interesse tem na vida da criança.

Nestas duas questões foi abordado o Jardim de Infância como um todo, não sendo dada particular atenção às atividades de apoio à família.

5.2.2) O espaço de Atividade de Apoio à Família

Após ter conversado com as crianças acerca do seu Jardim de Infância e da opinião que têm acerca do mesmo, foi também necessário percebermos o ponto de vista das crianças acerca dos espaços de atividades de apoio à família, sendo eles a sala, a sala de prolongamento, o parque infantil e o corredor. Nesta perspetiva, e segundo Silva (2002), o espaço deverá ser “diferente do espaço habitual da sala em que se realizam as atividades curriculares” pois se pensarmos como adultos

não gostamos de estar todo o dia no mesmo local de trabalho, e aproveitamos a oportunidade para sair um pouco à hora do almoço, ou durante um pequeno

intervalo, ajuda a perceber como a permanência num mesmo espaço pode ser cansativa para as crianças (p.56)

Por fim, achamos também pertinente perceber qual destes espaços corresponde mais aos gostos das crianças.

a) Sala

O primeiro espaço a ser abordado foi a sala onde as crianças passam grande parte do seu dia e por ser também um dos locais onde decorrem as atividades de apoio à família. Relativamente a este espaço, as respostas distribuíram-se por quatro categorias distintas: o brincar, as áreas de interesse, a relação criança-criança e fazer desenhos.

Tabela 7 - Frequência de respostas por categoria relativa à sala

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Brincar	15	60%	“Desenhar, brincar, muitas coisas. Nos legos, nas palhinhas” (Joa3F)
Áreas de interesse	6	24%	“Gosto de ir para o laboratório” (Hen5M)
Relação criança-criança	2	8%	“Costumo brincar com os meus amigos” (Tom5M)
Fazer desenhos	2	8%	“Gosto de brincar, fazer desenhos” (Lou5M)

A maioria das respostas das crianças diz respeito ao brincar (15 respostas), onde relatam as atividades realizadas sendo estas brincar aos legos, às palhinhas, com os carros, na casinha, fazer puzzles.

- “Desenhar, brincar, muitas coisas. Nos legos, nas palhinhas” (Joa3F).
- “Brincar com o vestido das princesas” (Mar3F).

Algumas destas atividades estão diretamente ligadas às áreas de interesse sobre as quais algumas das respostas das crianças recaíram (6 respostas). Neste campo, foram relatadas algumas das atividades como ler livros, ida para o laboratório, brincar na casinha, vestir o vestido das princesas, e brincar no computador.

- “Ver livros, brincar muitos nas palhinhas” (Lar4F).
- “Gosto de ir para o laboratório” (Hen5M).

Relativamente à relação criança-criança (2 respostas), foi mencionado o facto de brincarem com os seus amigos, sendo que a outra mencionou que brinca com as meninas.

- “Costumo brincar com os meus amigos” (Tom5M).

- “Brincar com brinquedo que lá tenho e também gosto de brincar com as meninas” (Sim6M).

Na última categoria, que diz respeito à realização de desenhos, duas crianças relataram que gostam de fazer desenhos.

- “Gosto de fazer puzzles, ver coisas no computador e gosto de fazer desenhos” (Sal6M).

- “Gosto de brincar, fazer desenhos” (Lou5M).

Em nenhum momento foi referida a relação adulto criança pois o adulto na hora de atividades autodirigidas intromete-se o menos possível, apenas quando a criança o solicita ou quando a mesma não é capaz de dar resposta aos seus problemas.

Em suma as crianças referiram-se, maioritariamente, ao brincar sem mencionarem, por exemplo, as atividades dirigidas pelo adulto, o momento de acolhimento ou as discussões em grande grupo.

b) Sala de prolongamento

No que respeita ao espaço da sala de prolongamento, local onde acontecem grande parte das atividades de apoio à família, as crianças referem-se, na sua maioria, ao brincar, às áreas de interesse, aos materiais e brinquedos, à visualização de filmes e realização de jogos.

Tabela 8 - Frequência de respostas por categoria relativa à sala de prolongamento

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Brincar	10	41.6	“Brincar na pista” (Sar4F)
Áreas de interesse	3	12.5	“Brincar na casinha e também aos médicos” (Joa3F)
Materiais e brinquedos	1	4.2	“Gosto de lá estar, é um lugar especial porque também têm lá brinquedos (Sim6M)
Visualização de filmes	5	20.8	Ver filmes” (Tom5M)
Realização de jogos	3	12.5	“Brincar, fazer um jogo” (Lar4F)
Outros	2	8.3	“Não faço nada porque não estou lá (Din6M)

No que concerne ao brincar (10 respostas), as crianças especificaram as brincadeiras que normalmente fazem, como por exemplo fazer construções com os legos, brincar na casinha e aos médicos, fazendo desta forma referência às áreas de interesse.

- “Jogar jogos, ver fotografias, brincar, ver filmes” (Lou5M).

- “Brincar na casinha” (Lar6F).

Cinco das crianças referiram que na sala de prolongamento uma das atividades mais dinamizadas é a visualização de filmes aquando da refeição do almoço. Outra das atividades realizadas neste espaço é a realização de jogos que não foram especificados pelas crianças.

- “Ver filmes e fazer um pouco de jogos” (Tom6M).

- “Brincar e ver bonecos” (Bea4F).

Duas das crianças entrevistadas deram respostas que não nos permitiram tirar nenhuma conclusão pois uma delas como almoçava em casa não frequenta este espaço e a outra afirmou apenas que faziam trabalhos sem se querer alongar mais.

Refira-se que nenhuma criança respondeu “lanche” que é um dos momentos que diariamente decorria naquele espaço, ainda no horário letivo. Assim, as respostas dadas permitiram concluir que as crianças associavam a sala às atividades de apoio à família.

c) Parque infantil

No que alude ao parque infantil, as respostas das crianças foram bastante diversificadas e dividiram-se em diferentes categorias.

Tabela 9 - Frequência de respostas por categoria relativa ao parque infantil

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Brincar	9	32.1	"Brincar" (Fra6F)
Usar equipamento de recreio	8	28.5	Brincamos muito no escorrega e nos baloiços"
Jogar com referências de cultura popular infantil (desenhos animados, etc)	7	25	"Andar de escorrega e jogar aos vingadores" (Sal6M)
Interação criança-criança	3	10.8	"Brinco com os meus amigos ao Pikachu" (Fra6M)
Interação criança-adulto	1	3.5	"Brinco com a Sar5F, com a Rita e a Daniela" (Mar3F)

Uma das categorias que sempre foi mencionada em todas as outras questões diz respeito ao brincar (9 respostas), onde as crianças afirmaram que brincavam usufruindo dos equipamentos disponíveis como o baloiço e o escorrega (ligado diretamente a outra das categorias apresentadas – usar equipamentos de recreio), com os seus amigos e com as educadoras estagiárias.

- "Brinco com a Sar5F, com a Rita e a Daniela" (Mar3F).
- "Brinco com os meus amigos ao pikachu" (Fra6M).

Outra das atividades bastante referida diz respeito aos jogos de referências de cultura popular infantil (7 respostas) como os *Pokémons*, os *Vingadores*, o *PJ masks* e o *Sonic*.

- "Gosto de jogar ao *PJ masks*" (Tom4M).
- "Jogo aos *Pokemons* com o Tom6M" (Din6M).

Todos estes jogos são realizados em grupo o que promovia a interação criança-criança. Uma das crianças fez referência às educadoras estagiárias, afirmando que brincava com elas – "Brinco com a Sar5F, com a Rita e a Daniela" (Mar3F) - porém, as auxiliares da ação educativa não foram mencionadas em nenhum momento.

d) Corredor

No que remete para o corredor, as crianças dividiram-se, existindo deste modo uma grande diversidade de respostas.

Tabela 10 - Frequência de respostas por categoria relativa ao corredor

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Interação criança/criança	1	4.5	"Gosto de falar com os meus amigos" (Lou5M)
Correr	3	13.6	"Gosto de correr no corredor e de brincar" (Lar4F)
Fazer jogos	2	9	"Fazer jogos com a Ana" (Lar6F)
Brincar	2	9	"Brincar com a Rita" (Mar3F)
Interação adulto/adulto	2	9	"Fazer jogos com a Ana" (Lar6F)
Restrição da ação	5	22.7	"Não podemos fazer barulho
			nos para comer" (Tom6M)
Preparação para as refeições	2	9	"Tirar mochilas para lanchar
Orientação para a ação	1	4.5	"Pomos os chapéus e encosto-me à parede porque a Ana manda" (Sar4F)
Outros	4	18.1	"Não sei" (And3M)

Uma das crianças referiu que interagiu com os seus amigos.

- "Gosto de falar com os meus amigos" (Lou5M).

Três crianças referem que o que mais faziam era correr, verificando-se uma associação entre correr e corredor no discurso de uma das crianças

- "Costumo correr" (Tom5M).

- "Gosto de correr, porque é por isso que se chama corredor" (Sim6M)

Outras das respostas dadas foram referentes ao brincar (2 respostas), bem como a fazer jogos (2 respostas).

- "Brincar com a Rita" (Mar3F)

- "Gosto de correr no corredor e de brincar" (Lar4F).

- "Fazer jogos com a Ana²" (Lar6F).

² Ana – Auxiliar da ação educativa

- “Gosto de jogar ao 007” (Fra6M).

Duas crianças afirmaram ainda que o corredor é o local onde se preparam para as refeições

- “Não podemos fazer barulho e preparamo-nos para comer” (Tom6M).

- “Tirar mochilas para lanche” (Joa3F).

Neste mesmo espaço, as crianças afirmaram ser orientadas para a ação (uma resposta dada)

- “Pomos os chapéus e encosto-me à parede porque a Ana manda” (Sar4F).

Onde as respostas das crianças mais recaíram foi na categoria da restrição do brincar; onde cinco crianças afirmaram que não se podia correr porque podiam sofrer represálias; que não podiam fazer barulho ou brincar, pois os adultos repreendem-nos.

- “Não, porque não se corre. Os meninos do 1.º Ciclo atropelam-nos” (Tom4M).

- “Não faço nada senão a avó do Sim7M fica chateada. Por isso é que não brincamos” (Sal6M).

- “Ficamos encostados à parede à espera de irmos para algum lado” (Hen5M).

Podemos observar que quatro crianças não souberam responder, dando respostas inadequadas ou não sabendo mesmo o que dizer.

e) O espaço favorito

Outra das questões baseou-se em tentar perceber se as crianças se sentiam confortáveis nos diversos espaços do seu Jardim de Infância. Para tal, foi-lhes questionado sobre qual era o seu espaço favorito e porquê.

Tabela 11 - Frequência de respostas por categoria acerca do conforto sentido pelas crianças nos diversos espaços

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Parque	12	66.7	"Gosto de falar com os meus amigos" (Lou5M)
Corredor	1	5.5	"Do corredor, porque tem muitas coisas divertidas" (Sar4F)
Sala de prolongamento	2	11.1	"Da sala de prolongamento, porque gosto de ver filmes" (Tom5M)
Sala	3	16.3	"Da sala, porque brincamos muito às palhinhas e aos legos também" (Lar4F)

Tabela 12 - Frequência de respostas por categoria relativas a argumentos para espaço favorito

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Espaço	1	5.6	"Do parque, porque há muito espaço para brincar" (Sal6M)
Brincar/Jogar	9	50	"O meu espaço favorito é o parque porque brinco muito com os meus amigos" (Lou5M)
Visualização de filmes	1	5.5	"Da sala de prolongamento porque, de ver filmes "(Tom5M)
Materiais	1	5.5	"Da sala da Carolina porque tem muitos mais jogos " (Tom4M)
Equipamento do exterior	3	16.7	"Do parque porque tem escorregas baloiços " (Lar6F)

O espaço mais vezes mencionado pelas crianças é o parque (12 respostas), pois segundo as crianças estas podiam usufruir dos equipamentos como o escorrega e o baloiço, era um local espaçoso e onde brincavam com os seus amigos.

- "Do **parque**, porque tem escorregas, baloiços" (Lar6F).
- "Do parque, porque tem **muito espaço**" (Din6M).

- “O meu espaço favorito é o parque, porque brinco muito com os meus amigos” (Lou5M).

A sala foi mencionada três vezes onde as crianças referem que brincavam com os diversos materiais disponíveis.

- “Da sala, porque brincamos muito às palhinhas e aos legos também” (Lar4F).

- “Da sala da Carolina³ porque tem muitos mais jogos” (Tom4M).

Mas também associada às interações entre crianças que são valorizadas positivamente.

- “Da sala, porque sim! Fico lá com os meus amigos” (Mar7M).

Um dado interessante é a associação da educadora à sala, sendo chamada de “sala da Carolina”.

Ligado às preferências das crianças estão as atividades que são dinamizadas nos diferentes espaços. O parque e a sala, por exemplo, estão diretamente ligados ao brincar/jogar pois são espaços que lhes permitiam fazer jogos e brincar, interagir com os seus amigos.

Ao analisarmos as respostas dadas, podemos afirmar que as crianças mantinham uma ótima relação com as atividades de apoio à família pois era um momento em que, normalmente, podiam brincar e desenvolver atividades do seu interesse. Na maioria dos espaços (sala, sala de prolongamento, parque infantil) a atividade mais vezes mencionada foi o brincar, sendo que o espaço favorito foi o parque infantil. Outras das atividades associadas às atividades de apoio à família foram a visualização de filmes, a dinamização de jogos, a utilização de equipamentos de exterior presentes no parque infantil. Algo que se encontrava presente em ambos os espaços foi a interação entre as crianças pois elas brincavam em grande grupo, dinamizando atividades do seu gosto pessoal (por exemplo, jogos com referências de cultura popular infantil). A interação adulto/criança também foi mencionada, pois os adultos brincam com as crianças, embora sugerissem algumas referências a restrição de ação.

5.2.3) Relações nas Atividades de Apoio à Família

Para garantir umas das condições mais importantes de qualidade no tempo de Atividades de Apoio à Família é necessário manter com as crianças uma relação que promove bem-estar emocional e que “procura saber o que as diverte e interessa, ouvir

³ Educadora da sala

as suas sugestões e ideias” (Silva, 2002, p.76). O adulto deve procurar estabelecer uma relação “de respeito e atenção por cada uma e por todas as crianças, como seres únicos portadores de saberes vários que, só na troca com outros, consolidam a sua própria individualidade” (Vilhena, 2022, p.21).

Neste sentido, procurámos perceber a perspetiva das crianças sobre a relação existente entre os adultos e as crianças no decorrer das Atividades de Apoio à Família.

a) Acompanhamento nos diferentes espaços

De forma a compreender o apoio e a vigilância que eram dadas às crianças, questionou-se quem costumava estar com eles nos diferentes espaços ou se costumavam estar sozinhos.

No decorrer das entrevistas foram sempre mencionadas três auxiliares da ação educativa, a Ana, a Lara e a Tita. Observando a tabela 13 consegue-se perceber que as crianças estavam sempre acompanhadas nos diferentes espaços, sendo que alguns sobressaem.

Tabela 13 - Frequência de respostas por categoria relativa ao apoio dado pela auxiliar Ana

	Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Ana	Parque	8	22.2	And3M; Sim6M; Sar4FM; Sal6M; Hen5M; Tom4M; Lou5M; Din6M
	Sala de prolongamento	13	36.1	Sim6M; Sar4F; Sal6M; Hen5M; Tom6M; Lar6F; Tom5M; Bea4F; Mar3F; Joa3F; Din6M; Lar4F; Fra6M
	Sala	2	55.5	Joa3F; Lar4F
	Casa de banho	0	_____	_____
	Corredor	1	2.8	Sar4F
	Refeitório	1	2.8	Tom4M
	Biblioteca	9	25	Sim6M; Sal6M; Tom6M; Tom5M; Lou5M; Bea4F; Mar3F; Lar4F; Fra6M
	Outros	1	2.8	No castigo – Mar3F
	Não resposta	1	2.8	Mar7M

Relativamente à auxiliar Ana, a maioria das crianças dizem-se acompanhadas pela mesma nas idas ao parque (8 respostas), quando estavam na sala de prolongamento (13 respostas) e na biblioteca (9 respostas).

Os outros espaços como o refeitório e o corredor foram poucas vezes mencionadas, apenas uma ou duas vezes. Estes resultados suscitam alguma curiosidade pois a Ana era quem orientava o momento da refeição do almoço e o refeitório foi um local referenciado apenas uma vez.

Tabela 14 - Frequência de respostas por categoria relativa ao apoio dado pela auxiliar Lara

	Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Lara	Parque	4	15.3	Sim6M; Tom6M; Lou5M; Bea4F
	Sala de prolongamento	3	11.5	Sim6M; Tom5M; Mar3F
	Sala	12	46	And3M; Sar4F; Hen5M; Tom6M; Lar6F; Tom5M; Lou5M; Bea4F; Joa3F; Din6M; Lar4F; Fra6M
	Casa de banho	0	_____	_____
	Corredor	0	_____	_____
	Refeitório	2	7.8	Hen5M; Din6M
	Biblioteca	2	7.8	Sim6M; Lar4F
	Outros	1	3.8	Quando há férias de verão - Sal6M
	Não resposta	2	7.8	Tom4M; Mar7M

A auxiliar Lara encontrava-se mais presente na sala (12 respostas), visto ser a auxiliar que acompanhava o grupo e ajudava a educadora. Suscita também curiosidade não ser mencionada a sua presença nos outros espaços visto acompanhá-los diariamente quer nas idas à casa de banho, ao parque e na sala de prolongamento.

Por fim, a auxiliar Tita, segundo o discurso das crianças, acompanhava-as no parque (10 respostas), na sala de prolongamento (10 respostas) e biblioteca (8 respostas), sendo que os outros espaços foram mencionados apenas uma/duas vezes.

Tabela 15 - Frequência de respostas por categoria relativa ao apoio dado pela auxiliar Tita

	Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Tita	Parque	7	22.5%	Sim6M; Sal6M; Hen5M; Tom4M; Lou5M; Bea4F; Din6M
	Sala de prolongamento	10	32.2%	And3M; Sim6M; Sal6M; Tom6M; Lar6F; Tom5M; Lou5M; Mar3F; Joa3F; Din6M
	Sala	1	3.2%	Fra6M
	Casa de banho	0	_____	_____
	Corredor	0	_____	_____
	Refeitório	2	6.4%	Hen5M; Tom4M
	Biblioteca	8	26%	Sim6M; Sar4F; Sal6M; Tom6M; Tom5M; Bea4F; Mar3F; Fra6M
	Outros	1	3.2%	No castigo – Mar3F
	Não resposta	2	6.4%	“Está sempre com a Ana”(Lar4F)

Dentro do grupo de crianças entrevistadas, duas mencionaram que quer a Ana quer a Tita os colocavam de castigo e outra das crianças afirmou que a Lara também estava com eles nas férias de verão.

- “No castigo” (Mar3F).
- “Quando há férias de verão” (Sal6M).

Três das crianças não quiseram dar resposta à questão colocada e uma delas deu uma resposta bastante simplista afirmando que a Ana estava sempre com a Lara.

- “Está sempre com a Ana” (Lar4F).

b) Atividades e ações percebidas

Quando foi questionado às crianças que género de atividades as auxiliares da ação educativa promoviam, as respostas foram gerais, sem especificar nomes ou atribuir atividades específicas a auxiliares específicas.

Tabela 16 - Frequência de respostas por categoria acerca das atividades que costumam dinamizar com as auxiliares da ação educativa

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Brincar (interação/intervenção)	8	32%	“Brincam muito comigo” (Mar7M)
Realização de jogos (interação/intervenção)	4	16%	“Fazem jogos e brincam connosco” (Tom6M)
Realização de trabalhos (não interação)	3	12%	“Fazem trabalhos e brincam” (Mar3F)
Conversar (não interação)	2	8%	“Elas estão sentadas a conversar” (Hen5M)

Para a análise destas respostas, foram criadas três grandes categorias. A primeira, interação/intervenção, inclui respostas que descrevem ações das auxiliares que configuram intervenção socioeducativa, como brincar com as crianças ou acompanhá-las nas suas atividades. Esta primeira categoria é a mais prevalente nas respostas das crianças, agregando 60% das respostas analisadas. A segunda, estrutura/apoio, inclui respostas que indicam um papel de suporte por parte das auxiliares, não de intervenção, mas de guarda e de resolução de necessidades das crianças, como a ligação de aparelhos, para que possam realizar as suas atividades. A terceira descreve situações de não interação com as crianças que são recordadas pelas crianças como as atividades a que associam as adultas em questão.

Analisamos, de seguida, as subcategorias.

As crianças entrevistadas referiram de forma direta que os adultos brincavam muito com eles (8 respostas), sendo que apenas uma criança mencionou o que faziam especificamente - brincam nas pistas, onde desta forma está plasmada a interação adulto-criança.

- “Brincam muito comigo” (Mar7M).
- “Vão connosco ao parque e às vezes vamos fazer jogos e brincar na pista” (Sal6M).

Da mesma forma mencionaram também a realização de jogos sem os identificarem (4 respostas).

- “Brincam e jogam comigo” (Lou5M).
- “Fazem jogos e brincam connosco” (Tom6M).

Na categoria de intervenção foram ainda indicadas a realização de danças e visualização de filmes, assim como a utilização do espaço exterior em companhia.

Na categoria de estrutura/apoio surgem as orientações para a ação, o estabelecimento de regras e limites e a sensação de supervisão que as crianças descrevem:

- “Elas estão a tomar conta de nós e a conversar” (Din6M).

Esta situação de adultos a conversar é relatada numa das subcategorias da não interação, em que duas das respostas indicam que as auxiliares estavam a conversar entre elas. A segunda subcategoria agregou discurso das crianças sobre a realização de trabalhos pelos adultos, que não se referem a trabalhos com as crianças, mas a tarefas a concretizar pelos próprios adultos.

Este discurso que nos dá a entender que nem sempre existe interação entre as auxiliares da ação educativa e as crianças encontra-se também plasmado nos desenhos realizados pelas crianças, sendo que uma delas representou as três auxiliares da ação educativa a conversarem entre si.



Figura 4 - Representação das três auxiliares da ação educativa a conversar (Bea4F)

Apesar desta categoria, pouco significativa, verifica-se que as crianças perspetivam os adultos como envolvidos nas atividades e acompanhando-os no seu brincar, com alguma referência ao seu papel de estabelecimento de regras e limites.

c) Afinidades com os adultos

Relativamente à questão “Tu gostas delas? Sim/Não, porquê?”, foram variadas as respostas dadas pelas crianças, dividindo-se entre vários aspetos da interação entre criança e adulto.

Tabela 17 - Frequência de respostas por categoria acerca do que sentem relativamente às auxiliares da ação educativa

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Brincar	3	20	“Sim porque fazemos desenhos e brincamos e vamos ao parque” (Lar4F)
Realização de trabalhos	2	13.3	“Estão sempre a pintar” (Mar3F)
Espaço exterior	2	13.3	“Sim porque adoro brincar no parque e elas levam-me” (Joa3F)
Relação adulto-criança	3	20	“Sim, porque tratam muito bem de nós” (Din6M)
Repreensões por parte do adulto	1	6.7	“Às vezes não gosto porque ralham comigo” (Mar7M)
Auxílio por parte do adulto	2	13.3	“Sim porque elas ajudam-me, se eu cuidam de mim” (Fra6M) caio
Componente física do adulto	1	6.7	“Gosto muito porque são giras” (Lar6F)
Afetos por parte do adulto	1	6.7	“Gosto muito porque dão-me abraços” (Tom5M)

No que respeita ao brincar e a realização de jogos as crianças afirmaram que esse é um dos motivos que as faziam gostar delas, porém não foram capazes de especificar quais as brincadeiras e jogos realizados entre si.

- “Sim, porque fazemos desenhos e brincamos e vamos ao parque” (Lar4F).
- “Gosto de todas, porque elas brincam comigo” (And3M).

O espaço exterior foi também um dos fatores mencionados, pois segundo as crianças, as auxiliares levavam-nas ao parque, uma das suas atividades favoritas.

- “Sim, porque adoro brincar no parque e elas levam-me” (Joa3F).
- “Sim, porque fazemos desenhos e brincamos e vamos ao parque” (Lar4F).

Quer no brincar, quer na realização de jogos, bem como na realização de trabalhos, está implícita a relação adulto-criança e afirmam que elas, as auxiliares, são muito amigas, muito boas e que tratam muito bem de si.

- “Sim, porque tratam muito bem de nós” (Din6M).
- “Sim, são muito boas para nós” (Hen5M).

O auxílio por parte do adulto, a sua componente física, bem como os afetos dados, são um ponto positivo, pois as crianças referem que são ajudadas a fazer desenhos, que ao caírem são socorridas e bem tratadas, que as auxiliares são muito giras e que lhes dão muitos abraços.

- “Sim, porque elas ajudam-me, se eu caio cuidam de mim” (Fra6M).
- “Gosto muito porque são giras” (Lar6F).
- “Gosto muito porque dão-me abraços” (Tom5M).

Relativamente ao facto de não gostarem delas, diz respeito às repreensões por parte do adulto, mencionado apenas por uma criança, que referiu que, por vezes, ralham com ele.

- “Às vezes não gosto, porque ralham comigo” (Mar7M).

Neste sentido, e tendo em conta as questões colocadas anteriormente, podemos afirmar que as crianças se focaram muito nas interações com as auxiliares da ação educativa, desde o brincar, à exploração do espaço exterior ou a realização de jogos.

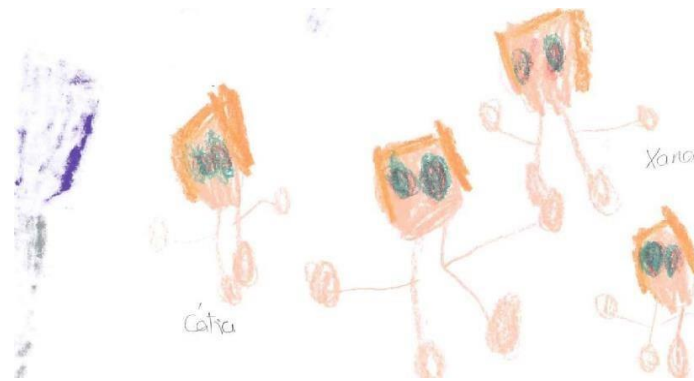


Figura 5 - Representação das três auxiliares da ação educativa a brincar com a criança (Joa3F)

As crianças foram questionadas acerca da sua opinião relativamente a cada uma das auxiliares da ação educativa tendo-lhes sido solicitado que referissem uma coisa que gostavam e outra que não gostavam no adulto em questão.

i) O que mais gostas e menos gostas na Ana?

Relativamente à Ana, foram muitos os aspetos positivos mencionados tal como a realização de jogos (1 resposta), a realização de desenhos/trabalhos (3 respostas), onde as crianças afirmaram que gostavam muito de desenhar com ela.

- “Gosto de desenhar com ela” (Mar7M).
- “Gosto que faça desenhos connosco” (Bea4F).

Tabela 18 - Frequência de respostas por categoria acerca do que mais gosta na auxiliar da ação educativa Ana

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Jogos	1	6	“Gosto que ela me ponha jogos” (Fra6M)
Realização de desenhos/trabalhos	3	17	“Gosto que faça desenhos connosco” (Bea4F)
Brincar	4	24	“Que brinque comigo” (Tom5M)
Música/Dança	1	6	“Põe música que eu gosto para dançar” (Lar6F)
Filmes	1	6	“Gosto que ponha filmes” (Hen5M)

O brincar foi referido (4 respostas) no sentido de valorizarem o facto da Ana brincar com elas (Que brinque comigo – Tom5M), a música/dança e os filmes (1 resposta respetivamente) são também referidos como ponto a favor pois a Ana colocava músicas agradáveis e que lhes permitiam dançar, bem como colocava filmes que davam resposta aos seus gostos.

- “Põe música que eu gosto para dançar” (Lar6F).
- “Gosto que ponha filmes” (Hen5M).

As idas ao espaço exterior são também referidas várias vezes (3 respostas) pois as crianças valorizavam muito esse mesmo espaço e neste caso a Ana dava-lhes a oportunidade de o frequentar.

- “Gosto que vão ao parque comigo” (Din6M).
- “Porque vai ao parque connosco” (Tom6M).

O auxílio prestado e os afetos dados pela Ana abonam também a seu favor pois as crianças afirmaram que ela os ajudava na realização de desenhos e outras atividades e que lhes dá abraços e mimos.

- “Gosto que me ajude numas coisas” (Sal6M).
- “Dá-me mimos” (Lou5M).

Como pontos menos favoráveis, foi referido pelas crianças que a Ana as repreendia, lhes elevava bastante a voz e por vezes as castigava (10 respostas), o que lhes causava mal-estar, desconforto e insegurança.

- “Não gosto que grite muito, ficamos surdos” (Tom4M).
- “Não gosto que falem muito muito alto” (Hen5M).

Tabela 19 - Frequência de respostas por categoria acerca menos gosta na auxiliar da ação educativa Ana

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Repreensões/elevação de voz/ castigos	10	66.6	“Não gosto que goze e berre comigo” (Fra6M)
Jogos	1	6.7	“Ela às vezes não me dá jogos” (Lou5M)
Realização de trabalhos	1	6.7	“Não gosto que faça trabalhos mal e desenhos mal” (Bea4F)
Brincar	2	13	“Não gosto que não brinque comigo” (Mar7M)
Orientação para a ação	1	6.7	“Não gosto quando nos mandam dançar, isso é mais para as meninas” (Din6M)

Outros dos pontos referidos está relacionado com a realização de desenhos/trabalhos (1 resposta) e o brincar onde as crianças afirmaram que não gostavam quando a Ana lhes fazia os desenhos mal, ou seja, quando esta os auxiliava, mas não seguia as indicações dadas e quando a mesma não brincava com elas.

- “Não gosto que faça trabalhos mal e desenhos mal” (Bea4F).

Outro relato diz respeito à orientação para a ação (1 resposta), onde um rapaz afirmou que não gostava quando a Ana o manda dançar pois isso era para as meninas, ou seja, a criança não se identifica com a atividade, mas mesmo assim é obrigada a fazer.

- “Não gosto quando nos mandam dançar, isso é mais para as meninas” (Din6M)

O último relato diz respeito à ausência de afetos (1 resposta), porque por vezes a Ana não lhe dava abraços o que a entristecia.

- “Porque às vezes não me dá abraços” (Joa3F).

De uma forma geral, e tendo por base os discursos das crianças, a Ana era bastante acarinhada por todos apesar dos pontos menos favoráveis relatados. Esses pontos negativos são coerentes com as observações que realizámos, ou seja, as crianças percebem os mesmos problemas que foram por nós registados: as repreensões associadas à elevação de voz e uma ausência de respeito pela opinião da criança.

ii) O que mais gostas e menos gostas na Lara?

Relativamente à Lara, um dos pontos positivos diz respeito aos jogos (1 resposta), onde uma criança afirmou que ela o deixava jogar muitos jogos, o que lhe agradava pois era um dos seus passatempos favoritos

– “Deixa-me jogar muitos jogos” (Lou5M).

Tabela 20 - Frequência de respostas por categoria acerca do que mais gosta na auxiliar da ação educativa Lara

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Jogos	1	6	“Deixa-me jogar muitos jogos” (Lou5M)
Realização de desenhos/trabalhos/Contar histórias	5	29	“Fazer trabalhos para nós” (Tom6M)
Brincar	4	23.5	“Que brinque comigo” (Bea4F)
Orientação para a ação	2	12	“Gosto que me diga o que é para fazer” (Tom4M)
Afetos	1	6	“Gosto que me faça tranças e me dê mimos” (Sar4F)
Outros	4	23.5	“Não gosto de nada” (Mar7M)

A realização de desenhos, de trabalhos e contar histórias (5 respostas) foi bastante referido e as crianças afirmaram que a Lara os auxiliava na realização de desenhos, os auxilia na pintura dos mesmos, quando lhes fazia trabalhos, estando a referir-se a elementos de decoração colocados na sala.

- “Gosto que me faça foguetões” (Sal6M).
- “Conte histórias” (Hen5M).
- “Fazer trabalhos para nós” (Tom6M).

O brincar é novamente referido (4 respostas), as crianças afirmaram que gostam quando a Lara brincava com elas e lhes dava permissão para o fazer, estando diretamente ligado à orientação para a ação, outra das categorias tratadas.

- “Deixa-me brincar” (Lar6F).
- “Que brinque comigo” (Bea4F).

Duas das crianças afirmaram que gostavam quando a Lara lhe dizia para brincarem e quando lhe dava indicações do trabalho a realizar, ou seja, gostavam de ser encaminhados e orientados.

- “Que diga para brincar” (Joa3F).
- “Gosto que me diga o que é para fazer” (Tom4M).

Os afetos dados cativaram uma das crianças que referiu que gostava quando esta lhe dava mimos

- “Gosto que me faça tranças e me dê mimos” (Sar4F).

Duas das crianças não conseguiram dar resposta ao que foi questionado dizendo apenas que gostava muito dela e que não gostava de nada.

- “Não gosto de nada” (Mar7M).
- “Eu gosto muito dela” (Lar4F).
- “Não sei” (Fra6M).

Pontos menos favoráveis também foram referidos como é o caso das repreensões, da elevação da voz e dos castigos (12 respostas). Muitas das crianças referiram que a Lara gritava muito, que berrava, que os colocava de castigo, que se zangava muito, o que deixava as crianças desconfortáveis e angustiadas.

- “Que fique zangada comigo” (Sim6M).
- “Não gosto que berre comigo e que me ponha de castigo” (Sar4F).

Tabela 21 - Frequência de respostas por categoria acerca do que menos gosta na auxiliar da ação educativa Lara

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Repreensões/Elevação da voz/Castigos	12	80	“Não gosto que berre comigo e que me ponha de castigo” (Sar4F)
Realização de desenhos/trabalhos/Contar histórias	1	6.7	“Quando não brinca comigo” (And3M)
Idas ao exterior	1	6.7	“Que não me leve ao parque” (Joa3F)
Orientação para a ação	1	6.7	“Não gosto que a Lara me diga os desenhos que já sei” (Tom4M)

Apesar da Lara ser a auxiliar da ação educativa da sala, as crianças demonstraram não ter uma ligação mais forte quando comparada com as outras auxiliares o que causa algum espanto. Refira-se que, novamente, e de forma mais marcada, a mesma tendência de violência na voz, no tratamento das crianças e de

tomada de decisão pela criança, observadas nos incidentes críticos, surgem no discurso das crianças.

iii) O que mais gostas e menos gostas na Tita?

A Tita é a auxiliar que acompanhava quase sempre a Ana, sendo responsável pelas crianças de outra das salas. Relativamente aos pontos positivos revelados pelas crianças, três delas afirmaram que gostavam dela porque fazia jogos, sem que os especificassem, bem como realizava desenhos e trabalhos em conjuntos com as crianças.

- “Porque faz jogos comigo” (Tom6M).
- “Brincar e fazer jogos” (Sim7M).

Tabela 22 - Frequência de respostas por categoria acerca do que mais gosta na auxiliar da ação educativa Tita

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Jogos	3	18	“Porque faz jogos comigo” (Tom6M)
Realização de desenhos/trabalhos/Contar histórias	3	18	“Faz desenhos comigo” (Lar4F)
Brincar	4	24	“Que ela brinque comigo” (Tom5M)
Idas ao espaço exterior	2	11	“Gosto que me leve ao parque” (Sal6M)
Orientação para a ação	1	6	“Quando diz para brincar e para jogar” (Joa3F)

As crianças mencionaram que gostavam quando a Tita lhes fazia trabalhos (3 respostas), estando novamente a falar de trabalhos manuais temáticos e de decoração.

- “Gosto que faça trabalhos” (And3M).
- “Faz desenhos comigo” (Lar4F).

A Tita brincava com as crianças (4 respostas) e por vezes levava-as ao parque (2 respostas), duas das atividades de que mais gostavam.

Duas das crianças revelaram que se sentiam mais seguras e satisfeitas quando a Tita lhes ensinava a desenhar novas coisas e quando esta lhes dava permissão para jogar e para brincar, ou seja, gostavam que esta os orientasse.

- “Gosto que nos ensine a fazer desenhos” (Hen5).
- “Quando diz para brincar e para jogar” (Joa3F).

Outro ponto favorável apontado é relativo à visualização de filmes (2 respostas) e ao auxílio prestado na realização de atividades (1 resposta).

- “Gosto muito que brinque comigo e que ponha filmes” (Sar4F).
- “Gosto que nos ajude a trabalhar” (Fra6M).

Apenas uma criança não foi capaz de mencionar um elemento favorável.

- “Não sei” (Mar7M).

Já como pontos menos desfavoráveis, foi destacado e em grande número (12 respostas) o facto da Tita berrar muito, gritar com as crianças, de lhes ralhar e até mesmo castigar quando as crianças se consideravam inocentes.

Tabela 23 - Frequência de respostas por categoria do que menos gosta na auxiliar da ação educativa Tita

Categoria	Frequência	Frequência relativa	Exemplo
Repreensões/Elevação da voz/Castigos	12	70	“Ela faz muito barulho quando nós estamos a conversar” (Hen5M)
Realização de desenhos/trabalhos/Contar histórias	1	6	“Não gosto que faça os desenhos dos meninos” (Sal6M)
Filmes	2	12	“Não gosto que ponha filmes muito grandes” (Din6M)
Outros	2	12	“Nada, é sempre querida” (Mar7M)

Este foi um ponto em que as crianças demonstraram desconforto pois sentiam-se mal quando isto acontecia.

- “Não gosto que ralhe e goze comigo” (Tom5M).
- “Ralha com os outros meninos sem eles fazerem nada” (Tom4M).

Pelo que foi possível compreender, quando as crianças tinham os seus trabalhos atrasados esta terminava-os o que não agradava a uma das crianças.

- “Não gosto que faça os desenhos dos meninos” (Sal6M).

Duas das crianças apontaram o facto dos filmes por vezes serem “maus” e também muito longos.

- “Não gosto que ponha filmes maus” (Sar4F).
- “Não gosto que ponha filmes muito grandes” (Din6M).

Como nas duas auxiliares anteriores, as crianças verbalizaram com muita clareza o seu desconforto com algumas das situações associadas a este adulto.

5.3) Síntese dos resultados

Os objetivos deste estudo eram analisar interações dos adultos com as crianças nas atividades de apoio à família em termos de Direitos das Crianças e caracterizar a perspetiva das crianças sobre as interações com os adultos nas atividades de apoio à família em termos de Direitos das Crianças. Dos resultados obtidos, podemos concluir que tanto nas observações realizadas como no discurso das crianças foi possível identificar situações que configuram desalinhamentos significativos com os Direitos das Crianças.

Este desalinhamento é particularmente visível em relação à proteção das crianças e cuidado do seu bem-estar (artigo 3.º), que é posta em causa quando se verificam situações de violência psicológica (gritos, repreensões, castigos) e física (empurrões, puxões) das quais as crianças devem ser protegidas (artigo 19.º). Foram observados episódios em que se considerou que havia violação destes direitos e no discurso das crianças surgem referenciadas, negativamente, as situações de gritos, de castigos e de repreensões que as próprias crianças consideram escusadas, pois descrevem que uma das auxiliares “Ralha com os outros meninos sem eles fazerem nada” (Tom4M). Não existe, portanto, do ponto de vista das crianças, a possibilidade de negociar o entendimento da situação, sendo decidido pelo adulto, através do recurso a gritos, zangas e castigos. A sensação de ser gozado que é referida pelas crianças também não tem lugar numa relação de respeito e promotora de bem-estar.

Respeitando o artigo 12.º, que destaca a importância de ter em conta a opinião da criança, e o artigo 13.º, que foca a liberdade de expressão, que podemos agregar sob a ideia de direito de participação, as situações de violação são mais subtis. Embora as crianças possam, no geral, decidir sobre o que fazem no tempo de AAF, foram registadas imposições às crianças e desvalorização das suas opiniões e desejos. Destaque para as situações de conforto e bem-estar (como a temperatura corporal) para

as quais se deve procurar que as crianças se tornem autônomas, em que se verificou a anulação da expressão de necessidade da criança por parte do adulto. Esta subtileza também se verificou no discurso das crianças, quer quando descrevem que os adultos terminam os trabalhos das crianças quer quando salientam a sua orientação das crianças para a ação. Contudo, existiu também a concretização de dois Direitos da Criança no âmbito das atividades de apoio à família (AAF), sendo estes o artigo 29.º e o artigo 31.º, no que respeita às condições para o bom desenvolvimento da criança, tais como a satisfação das suas necessidades - físicas e emocionais, bem como a existência do brincar, tendo à disposição das crianças materiais e espaços adequados

Se no estudo de Santos (2016), a restrição de decisão e ação, assim como a violência e a negligência estavam mais presentes nas relações entre adultos e crianças, não deixamos de destacar a urgência de pensar os resultados que encontramos. As crianças passam muitas horas do seu dia na escola, sob responsabilidade de diferentes adultos com quem devem manter relações positivas, promotoras de bem-estar emocional. Na altura das observações, e à medida que construí o guião de entrevista, esperava que as crianças se sentissem mais distantes das auxiliares. Ao ouvi-las, percebi que apesar da violência exercida, existe grande carinho e entusiasmo por parte das crianças em relação às adultas que as acompanham nas atividades de apoio à família. A não gravidade das situações de violência, comparadas com outras situações, permite que exista essa afinidade. Não deixam de ser situações que deveriam ser evitadas e substituídas por relações com mais sensibilidade e mais promotoras de autonomia. Não deixam, também, de surgir no discurso das crianças os aspetos menos positivos observados. O que significa que as crianças, mesmo tão pequenas, se apercebem e rejeitam as violações aos seus Direitos.

Conclusão geral

Uma das ideias basilares para a realização do presente Relatório Final de Estágio foi o bem-estar e os interesses da criança.

Ao ser feita uma leitura da literatura foi possível compreender que a promoção dos Direitos das Crianças, por parte do adulto, se encontra em risco, pois existem situações em contexto escolar que representam violações dos Direitos, quer enquanto grupo quer individualmente. Ao longo do trabalho, fomos identificando situações que foram alvo dessa mesma análise e que permitam detalhar a reflexão sobre como os Direitos das Crianças devem orientar o quotidiano das instituições escolares.

A realização deste trabalho de investigação foi a junção de um processo onde estiveram envolvidas dimensões teóricas e práticas, visto ambas serem imprescindíveis. O que se refere à revisão da literatura, à recolha e análise de dados foi um dos maiores desafios. Todo o envolvimento está plasmado no tema central do trabalho – os Direitos das Crianças, a criança, o adulto – sendo estes pontos importantíssimos para refletir ao longo de todo o trabalho.

A partir de todo o contacto mantido, posso afirmar que, enquanto futura educadora de infância, quero promover aprendizagens significativas por parte das crianças, quero ser promotora dos valores essenciais e que estes sejam visíveis na forma como ajo e me comporto enquanto pessoa e sendo vista como um apoio, garantindo sempre o seu bem-estar e segurança.

No que se refere às aprendizagens desenvolvidas com a construção deste relatório, serviu para fazer uma análise crítica acerca de todo o meu percurso e de todo o trabalho desenvolvido no estágio, e essencialmente da minha evolução enquanto educadora e pessoa. Deu-me também a possibilidade de refletir sobre as falhas cometidas e de que forma é que estas foram superadas.

Com este relatório aprendi que existe sempre forma de abordarmos questões que nos deixam preocupadas e inquietas, recorrendo ao trabalho investigativo. Foi deveras entusiasmante e formador conseguir dar resposta a uma questão que me levantou tanto interesse e ao mesmo tempo tanto receio por causa dos resultados que iria obter.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood: 0 to 8 years*. Londres: Sage.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989.
- Convenção dos Direitos da Criança (2004). Paris: UNICEF.
- Costa, J. (2016). *Preâmbulo. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p.5). Lisboa: Ministério da Educação
- Costa, M. T. (2012). A componente de apoio à família, avaliação da qualidade – um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T., & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerreiro, A. M. (2014). *A Perceção do Papel Educativo dos Auxiliares de Ação Educativa na Educação de Infância*. (Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa). Universidade do Algarve, Faro.
- Hamilton, C. E., & Schwanenflugel, P. J. (2011). *PAVEd for success: A program for development of vocabulary and oral language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge: MIT Press.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2011). *Centro de Acolhimento Temporário – Modelo de avaliação de qualidade*. Obtido de http://www.seg-social.pt/documents/10152/13617/gqrs_cat_modelo_avaliao%C3%A7%C3%A3o/625853c0-b886-4163-8722-1cb9852d4861. Consultado a: 18/11/2017
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Lovaina: Leuven University Press
- Laevers, F. (2004). Educação Experiential: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57–69.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997) Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base. Collection : Education et Enseignement Expérientiel, n.o 1. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Marques, C. R. (2013). *Participação infantil, jogos e valores sociais em Jardim de Infância* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado em 27 de setembro, 2017, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12771/1/tese.pdf>.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento de Educação Básica.
- Montano, T. (2011). *Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para os profissionais de educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Lisboa: Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. Retirado em 21 de setembro, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000100008&lng=en&tlng=pt
- OECD – Organization for Economic Co-Operation and Development (2001). *Starting Stong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., Costa, H. (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia -em- Participação. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166- 216). Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. M. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de infância* (Relatório Final de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado em 27 de setembro, 2017 de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12858/1/Tese.pdf>.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, F. R. (2016). *Práticas de ensino e investigativas em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: estilos do adulto e Direitos das Crianças no recreio*. (Relatório Final de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Silva, M. I. (2002). Para situar a animação sócio-educativa: termos e sentidos. In Ministério da Educação (Ed.), *Organização da Componente de Apoio à Família* (pp. 38-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). Ensaio sobre os Direitos das Crianças pequenas num contexto de crise. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 20-23.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora
- Vilhena, G. (2002). A natureza da componente de apoio à família. In Ministério da Educação (Ed.), *Organização da Componente de Apoio à Família* (pp. 12-23). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro). Diário da República II Série.

N.º 206. Obtido de http://www.dgae.mec.pt/web/14650/avaliação_desempenho

Anexos