



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2022

Percurso formativo em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: o tempo de sesta na Educação Pré-Escolar e a sua importância na perspetiva de educadores de infância e de pais/encarregados de educação

Mariana Gomes Ferreira

Percurso formativo em Educação Pré-Escolar e 1.º
Ciclo do Ensino Básico: o tempo de sesta na Educação Pré-
Escolar e a sua importância na perspetiva de educadores
de infância e de pais/encarregados de educação

Mariana Gomes Ferreira

Viseu, junho 2022

Percurso formativo em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: o tempo de sesta na Educação Pré-Escolar e a sua importância na perspetiva de educadores de infância e de pais/encarregados de educação

Mariana Gomes Ferreira

IPV– ESEV 2022



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Percurso formativo em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: o tempo de sesta na Educação Pré- Escolar e a sua importância na perspetiva de educadores de infância e de pais/encarregados de educação

Mariana Gomes Ferreira

Relatório Final de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Prof. Doutora Esperança Jales Ribeiro

Viseu, junho 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Mariana Gomes Ferreira, n.º 12198 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 3 de junho de 2022

O aluno, Mariana Gomes Ferreira

Agradecimentos

Desde cedo que me foi inculcido o valor da gratidão. Agradecer por cortesia, por gentileza e, essencialmente, pelo reconhecimento e valorização daquilo que por nós fazem ou fizeram.

Ao longo deste meu percurso foram várias as pessoas com quem me cruzei e de todas elas tirei alguma aprendizagem. Neste momento, com a finalização do Mestrado e com a concretização do presente relatório, pretendo agradecer a todos aqueles que de algum modo contribuíram para a minha aprendizagem e desenvolvimento enquanto educadora e professora, mas também como pessoa. Mesmo não querendo individualizar pessoas, sinto que devo referenciar algumas pelo apoio assíduo que me deram e pela partilha destas vivências.

Assim, quero prestar um agradecimento especial aos meus pais e ao meu irmão, por sempre permanecerem a meu lado e tornarem possível a concretização deste meu sonho. Obrigada! Sem o vosso incentivo, carinho, apoio e dedicação nada disto seria possível.

Ao meu namorado, que sempre me apoiou e acreditou em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu própria duvidava, para atingir os objetivos a que me propunha. Pela enorme paciência e carinho que sempre teve comigo, um obrigada muito especial!

À Ana, a minha Ana, que conheci em Viseu no primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica, que se tornou mais que uma colega, uma amiga, companheira e confidente que irei levar comigo para sempre. Por todas as nossas aventuras, sorrisos e lágrimas partilhadas, pela bonita amizade que construímos e por saber que poderei contar contigo para o que for necessário, és uma parte de mim. A ti, um enorme obrigada!

À minha família, pelo apoio, carinho e presença ao longo de mais esta etapa da minha vida, obrigada!

Aos meus amigos, àqueles que permaneceram ao meu lado mesmo estando menos tempo comigo, mais que estar um amigo precisa de ser, e vocês são, obrigada por isso! Um agradecimento especial à Daniela que iniciou este percurso comigo e embora tenha seguido um caminho diferente continuou a acompanhar-me.

Aos educadores e professores que através do seu exemplo me fizeram seguir este caminho e ser também eu educadora e professora, obrigada.

Um enorme agradecimento aos professores da Escola Superior de Educação de Viseu com os quais cruzei pelo apoio e aprendizagem partilhada ao longo destes cinco anos, por me fazerem ser mais e melhor a cada novo dia. Uma ressalva e agradecimento especial à professora Doutora Esperança Ribeiro pela sua orientação ao longo deste meu relatório final de estágio.

Resumo

O presente relatório está dividido em duas grandes partes. A primeira parte é de índole reflexiva, na qual estão expressas reflexões acerca das práticas vivenciadas no decurso dos estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, tendo como base de orientação os Padrões de Desempenho Docente plasmados no Despacho n.º 16034/2010. Nesta reflexão crítica é feita uma abordagem e introspeção às competências que foram desenvolvidas no decurso dos vários estágios, considerando o trabalho desenvolvido nas diferentes formas de estágio vivenciadas.

Por seu turno, a segunda parte do relatório é dedicada a um trabalho de investigação que tem foco na temática do sono, mais concretamente, o tempo de sesta na Educação Pré-Escolar.

O sono constitui uma necessidade fisiológica que todos temos, embora cada ser, na sua individualidade, padeça de necessidades distintas de tempo de sono, todos precisamos dele para viver. É nesta lógica que o sono é imprescindível e deve ser cuidado desde cedo para evitar distúrbios de sono e conseqüentes repercussões no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. O estudo que desenvolvemos é de cariz qualitativo e de natureza descritiva e exploratória com o recurso à aplicação de questionários a educadores de infância e a pais/encarregados de educação com o intuito de recolher dados que permitissem atingir os objetivos visados com o mesmo, a saber, compreender a importância da sesta na Educação Pré-escolar e perceber as suas vantagens ou desvantagens na perspetiva de educadores de infância e de pais/encarregados de educação. Os resultados evidenciam que embora as crianças, de uma maneira geral, não usufruam do tempo de sesta, por não ser obrigatória, todos reconhecem que existem implicações decorrentes da privação do tempo de sesta, essencialmente ao nível do bem-estar físico, social, psicológico e cognitivo das crianças.

Palavras-chave:

Sono, Educação Pré-Escolar, desenvolvimento e aprendizagem, bem-estar e descanso

Abstract

This report is divided into two major parts. The first one is reflective in its nature, expressing reflections about the practices experienced during the internships in the 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education, based on the guidance of the Teacher Performance Standards set in Order No. 16034/2010. Within this critical reflection, an approach and introduction to the competencies developed in the course of the various stages is made, this considering the work developed in the different kinds of internships experienced.

In turn, the second part of the report is dedicated to a research work that focuses on the theme of sleep, more specifically, the napping time in Preschool Education. Sleep is a physiological necessity that we all have, although each being, in its individuality suffers from distinct needs of sleep time, we all need it to live. It is in this logic that sleep is essential and should be taken care of from an early age to avoid sleep disorders and consequent repercussions on the physical and cognitive development of children.

The study that we developed is qualitative, descriptive and exploratory in its nature, using the application of questionnaires to kindergarten teachers and parents/guardians in order to collect data that would allow achieving the objectives aimed for, namely, understanding the importance of the nap in Preschool Education and to perceive its advantages or disadvantages from the perspective of kindergarten teachers and parents/guardians.

The results show that although children, in general, do not enjoy nap time, as it is not mandatory, everyone recognizes that there are implications resulting from the deprivation of nap time, essentially at the level of the physical, social, psychological and cognitive well-being of children.

Keywords: Sleep, Preschool Education, Development and Learning, Well-Being and Rest

Índice geral	
Introdução Geral	1
Parte I – Reflexão crítica acerca das práticas em contexto	3
Nota introdutória.....	4
Capítulo I – Contextualização e apreciação crítica das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.1 Caracterização dos contextos de estágio	7
1.2 Apreciação crítica das práticas desenvolvidas.....	8
Capítulo II – Contextualização e apreciação crítica das práticas desenvolvidas no estágio em Educação Pré-Escolar	13
2.1 Caracterização do contexto de estágio.....	13
2.2 Apreciação crítica das práticas desenvolvidas.....	15
Conclusão	24
Parte II – Trabalho de Investigação.....	25
Nota introdutória.....	26
1. Enquadramento Teórico	28
1.1 Conceito de Sono	28
1.2. Importância do Sono.....	29
1.3. O tempo de sesta	32
1.4. Rotina de sono	34
2. Metodologia	36
2.1 Definição do problema.....	36
2.1.1 Orientação do estudo.....	37
2.1.2 Participantes	38
2.2 Instrumento de pesquisa: Questionário.....	42
2.3 Análise e tratamento de dados	43
3 Análise e Discussão dos resultados.....	43
3.1. Perspetivas dos educadores de infância.....	44
3.2 Perspetivas dos pais/encarregados de educação.....	55

3.3 Síntese dos contributos de educadores de infância e encarregados de educação para a compreensão da importância da sesta em crianças pequenas.....	63
Conclusões	65
Notas finais	66
Referências Bibliográficas	68
Anexos.....	72
Anexo 1: Questionário para educadores de infância	72
Anexo 1: Questionário para pais/encarregados de educação	77

Índice de figuras

Figura 1 - Percentagem de mulheres e homens inquiridos – educadores de infância	39
Figura 2 - Habilitações académicas dos inquiridos – educadores de infância	39
Figura 3 - Tempo de serviço dos educadores participantes	40
Figura 4 - Situação Profissional dos educadores inquiridos	40
Figura 5 - Percentagem de mulheres e homens inquiridos – pais/encarregados de educação	41
Figura 6 - Habilitações académicas dos inquiridos – pais/encarregados de educação.....	41
Figura 7 - Grau de parentesco	41
Figura 8 - Idades das crianças	42
Figura 9 - Caracterização dos grupos de crianças em função das suas idades	44
Figura 10 - Número de grupos que têm tempo de sesta	45
Figura 11 - Importância do tempo de sesta	48
Figura 12 - Importância de hábitos de sono	52
Figura 13 - Influência do sono no desenvolvimento e na aprendizagem	53
Figura 14 - Alterações comportamentais.....	53
Figura 15 - Média de horas que as crianças dormem.....	55
Figura 16 - As crianças dormem o número de horas necessário?.....	56
Figura 17 - Existência de uma rotina de sono	57
Figura 18 - Rotina de sono.....	57
Figura 19 - Conhecimento de distúrbios de sono	59
Figura 20 - Influência do sono no processo de ensino e aprendizagem	61
Figura 21 - Existência de tempo de sesta no jardim de infância.....	61
Figura 22 -Tempo de sesta em casa.....	62

Índice de tabelas

Tabela 1 - Motivos elencados para não existir tempo de sesta	46
Tabela 2 – Justificações para a resposta depende.....	49
Tabela 3 - Justificações para a resposta sim.....	49
Tabela 4 - Justificações para a resposta não	51
Tabela 5 - Alterações comportamentais mencionadas pelos educadores	54
Tabela 6 - Conceções de sono.....	58
Tabela 7 - Alterações comportamentais mencionadas pelos encarregados de educação .	60

Índice de abreviaturas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

APS – Associação Portuguesa do sono

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial da Saúde

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SPP – Sociedade Portuguesa de Pediatria

SPS – Sociedade de Pediatria Social

Introdução Geral

O presente trabalho, intitulado de Relatório Final de Estágio (RFE), é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), constituindo a última etapa deste processo de formação através da atribuição do grau de mestre e, conseqüentemente, da habilitação para a docência.

Neste sentido, este RFE faz transparecer uma parte do meu processo de ensino-aprendizagem ao longo destes dois anos, com ênfase nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Desde já, cabe clarificar que o relatório se encontra dividido em duas partes que se complementam uma à outra.

A primeira parte é constituída por dois capítulos de índole reflexiva em torno das práticas vivências no 1.º CEB (Capítulo I) e na EPE (Capítulo II). Cada capítulo está subdividido em dois tópicos onde no primeiro se procedeu à caracterização dos demais contextos de estágio, por sua vez, o segundo tópico é dedicado a uma análise e reflexão críticas das competências por mim desenvolvidas no decurso das práticas, atentando às quatro dimensões contempladas nos Padrões de Desempenho Docente apresentadas no Despacho n.º 16034/2010.

Os padrões de desempenho docente permitem mediar a qualidade da ação docente, na medida em que contemplam as características fundamentais desta profissão englobando as ações e tarefas que dela sucedem, “caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.” (Despacho n.º 16034/2010, p.52300). Deste modo, refletindo através das linhas orientadoras e dos próprios padrões é possível proceder a uma análise crítica do próprio trabalho e das competências almejadas ao longo do mesmo.

Por seu turno, a parte II do relatório é dedicada ao trabalho de investigação desenvolvido, sendo explanados todos os contornos do mesmo. Desta forma, o trabalho de investigação desenvolvido tem como temática o tempo de sesta na EPE e a sua importância segundo as perspetivas de educadores de infância e de pais/encarregados de educação (EE) dado o impacto que o sono exerce no bem-estar das crianças e dos seus cuidadores, afetando a qualidade de vida e desempenho pessoal e profissional (Lopes et al. 2016).

De acordo com os autores mencionados anteriormente e com os estudos por eles realizados, “Hábitos de sono inadequados acarretam efeitos deletérios a vários níveis, nomeadamente perturbação na regulação emocional e comportamental, quebra

do rendimento cognitivo e escolar, aumento do risco de acidentes, alterações do crescimento, obesidade, entre outros.” (Lopes et. al., 2016, p. 212).

Neste sentido, na parte II estão explícitas diferentes etapas que constituem o trabalho de investigação, iniciando com uma revisão de literatura inerente à temática em estudo. Seguidamente é definida e apresentada a questão orientadora do estudo, os objetivos que se almejam visar com a consecução da investigação do mesmo modo que é clarificada a tipologia de investigação na qual se insere o estudo, bem como a explicitação dos participantes no estudo, a justificação da sua escolha e o instrumento de recolha de dados que fora utilizado neste processo. Esta secção finda com a apresentação e discussão dos dados recolhidos e com as conclusões retiradas a partir deste estudo.

Por fim, é apresentada uma conclusão geral do processo de trabalho desenvolvido ao longo das práticas e do processo de formação vivenciado bem como a menção às referências bibliográficas constantes no decurso deste trabalho escrito.

Parte I – Reflexão crítica acerca das práticas em contexto

Nota introdutória

Em conformidade com o facto de a qualidade do ensino constituir um aspeto importantíssimo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, é impreterível notar a pertinência e influência do papel dos educadores e professores na construção dessa qualidade.

Os padrões de desempenho docente permitem mediar a qualidade da ação docente, na medida em que contemplam as características fundamentais desta profissão englobando as ações e tarefas que dela sucedem, “caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Despacho n.º 16034/2010, p.52300). Nesta índole, os padrões de desempenho possibilitam ao docente proceder a uma autoavaliação reflexiva das suas práticas tendo como referência as quatro dimensões contempladas nos padrões de desempenho docente. Assim, o desenvolvimento deste relatório crítico ganha maior ênfase na medida em que é crucial adquirir as competências tidas como essenciais ao desempenho da profissão o quanto antes, ou seja, desde a formação inicial através de uma autorreflexão em função das práticas desenvolvidas.

Por intermédio da leitura e análise do Despacho n.º 16034/2010 é possível proceder a um processo de autoavaliação, tendo em atenção o percurso trilhado ao longo do processo de aprendizagem no decurso das Práticas de Ensino Supervisionadas que providenciaram um contacto mais próximo e diário com a profissão, tanto no 1.º CEB como na EPE.

Posto isto, considera-se pertinente aludir à organização do documento que, de certa forma, vai orientar toda a autorreflexão que se seguirá em função das Práticas de Ensino Supervisionadas. Assim, os padrões de desempenho docente contêm quatro dimensões, *i)* profissional, social e ética, *ii)* desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, *iii)* participação na escola e relação com a comunidade educativa e *iv)* desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. De modo a orientar de uma forma mais direcionada a autorreflexão por parte de quem se baseia nos padrões de desempenho docente, cada dimensão tem domínios e indicadores associados que estão ainda explanados através de descritores de desempenho que providenciam uma avaliação qualitativa.

Deste modo, importa clarificar de forma sucinta a compreensão de cada uma das dimensões que acima foram elencadas. Assim, focando-me na primeira dimensão, que corresponde à dimensão profissional, social e ética, salienta-se desde já que esta tem vindo a receber importância ao longo dos anos em diversos documentos legais, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e do Decreto-Lei n.º 15/2007. Esta alusão remete para focos de intervenção diferenciados tanto para a formação dos educadores e professores como para a atenção que devemos dar a estes aspetos ao longo da formação dos alunos e do seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo Caetano e Silva (2009) esta envolve dimensões complexas

e integradoras que interligam o “racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o pensamento e a ação, o objectivo e o subjectivo” (p.50) que se plasman no quotidiano de cada um, e de todos nós, ou seja, na comunidade.

Em relação à segunda dimensão, esta diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com especial ênfase para as suas três vertentes fundamentais (planificação, operacionalização e regulação) para a consecução de todo e qualquer processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem. Esta dimensão engloba todo o processo de preparação do educador e professor para aquilo que irá colocar em prática com as suas crianças/alunos, através da qual é possível delinear e apropriar estratégias e métodos que se adequem aos grupos-alvo, colocando em evidencia um conjunto amplo de conhecimentos científicos, didáticos e do grupo onde se insere.

Neste seguimento, importa salientar desde já que esta dimensão e a primeira, são aquelas onde, até ao momento, é possível debruçar maior ênfase uma vez que, enquanto estagiária, são as mais favorecidas e passíveis de desenvolver nos contextos escolares frequentados. No entanto, não se descarta a devida importância que as quatro dimensões em uníssono representam para o desempenho do docente e neste caso, o meu desempenho enquanto futura educadora e professora pois, é a partir destes momentos iniciais que começamos a compreender a complexidade que se vive no mundo da docência.

Por sua vez, a terceira dimensão corresponde à participação na escola e a relação com a comunidade educativa, nesta índole salientam-se as unidades curriculares de Organização e Administração Escolar e Políticas Atuais de Educação Básica, uma vez que foi por meio destas que foi possível compreender melhor e de modo mais concreto aspetos relativos à organização e gestão das escolas e a evolução que foi ocorrendo ao longo dos anos no que concerne à democratização do ensino. Neste seguimento, através da democratização do ensino o papel do professor foi sendo realçado no que diz respeito ao seu poder na tomada de decisões na organização e gestão escolar, emergindo concordância e maior unanimidade entre a ação docente e o próprio funcionamento da organização escolar (Ferreira, 2007).

A quarta e última dimensão dos padrões de desempenho docente corresponde ao desenvolvimento e formação profissional, que nesta fase de aprendizagem se considera ser a dimensão mais pessoal, ou seja, é aquela dimensão que depende intrinsecamente de nós mesmos e da nossa vontade de investir na nossa própria formação. Neste momento não existe uma obrigação em participar em formações sejam acreditadas ou não, para permitir a progressão na carreira, no entanto, é sempre bom aprender mais e essencialmente com a experiência de outros profissionais.

Ao longo da carreira docente é necessário proceder a uma formação contínua, existindo um regime jurídico de formação contínua de professores, que apresenta os objetivos dessa formação contínua, os princípios e efeitos da mesma, de modo a visar uma formação contínua com qualidade (Decreto-Lei n.º 15/2007). Através do Despacho n.º 779/2019 é possível averiguar as prioridades estabelecidas para a formação contínua de docentes, que se focam na promoção do sucesso escolar, nos currículos e na educação inclusiva. De realçar que o Despacho mencionado anteriormente sofreu alterações por meio do Despacho n.º 2053/2021, em detrimento da fase de ensino à distância a que todos tivemos de nos adaptar, vindo assim fortalecer a necessidade de reforçar a capacitação digital dos educadores e professores para que possam dar respostas mais vastas e apropriadas às necessidades que advém. Mais uma vez fica reforçada a necessidade que os profissionais de educação têm de estar em constante aprendizagem e formação, garantindo evolução e adequação das respostas aos desafios e necessidades que se colocam.

Neste seguimento, para proceder a uma reflexão que me promova também um sentido de autoavaliação do trabalho que fui desenvolvendo no decurso da PES em Educação Pré-Escolar I e II, irei tomar em consideração as quatro dimensões dos padrões de desempenho docente, os seus domínios e indicadores veiculados no Despacho n.º 16034/2010.

Capítulo I – Contextualização e apreciação crítica das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Caracterização dos contextos de estágio

No âmbito das unidades curriculares de PES no 1.º CEB, que correspondem às nomenclaturas PES I e PES II de acordo com o semestre onde ocorreram, importa esclarecer desde já que ambas decorreram em formatos muito distintos devido à situação imprevista que todos vivenciamos. Situação esta decorrente do estado de emergência decretado no nosso país resultante da pandemia COVID-19.

Neste seguimento, a PES I teve lugar numa escola básica pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viseu, numa turma do 4.º ano, ressaltando ainda que como dupla de estágio trabalhei com a colega Ana Raquel, que me acompanhou ao longo de todo este processo de aprendizagem.

A PES I, decorreu ao longo de dez semanas, onde as duas primeiras corresponderam a momentos de observação seguidos de intervenções individuais e em grupo, remetendo também para a implementação de um projeto de envolvimento da família no contexto escolar. Após o decurso de cada momento, era desenvolvida uma reflexão de modo introspetivo, mas também com a colega de estágio e com a orientadora cooperante e quando possível com os supervisores. Este primeiro momento de prática decorreu da forma prevista, ou seja, de modo presencial onde nos deslocávamos ao contexto de estágio à segunda e terça-feira.

No que concerne à PES II, esta decorreu em contexto de microensino, não houve qualquer tipo de interação com escolas, orientadoras cooperantes e turmas. Ou seja, foram planificados e implementados dois momentos distintos para alguns colegas de turma, decorrendo assim uma prática simulada em que o foco de intervenção permanecia na turma com a qual trabalhei no semestre antecedente.

Assim, o trabalho desenvolvido na PES II ocorreu em estrita articulação com a unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º CEB II através da elaboração de uma estratégia de ensino a partir do conceito de padrão. Neste sentido, salientam-se os dois momentos implementados, ambos com duração de trinta minutos, o primeiro correspondeu a uma aula gravada que posteriormente foi visionada pelos supervisores e outros grupos de turma. Por sua vez, o segundo momento diz respeito a uma aula lecionada por videoconferência através da plataforma zoom em que alguns dos colegas assumiram o papel de alunos. Ambos os momentos foram alvo de uma reflexão cuidada por parte de diferentes intervenientes, por mim e pela minha

colega de trabalho, pelos supervisores e pelos colegas que pontualmente assistiram aos momentos em questão.

1.2 Apreciação crítica das práticas desenvolvidas

As Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º CEB ocorreram ao longo do primeiro e segundo semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

As unidades curriculares em questão constituem um enorme contributo para o processo de aprendizagem de futuros professores, uma vez que proporcionam o primeiro contacto real com aquilo que é ser professor, visto que planificamos e colocamos em prática os materiais e estratégias que preparamos antecipadamente.

Neste sentido, importa clarificar que a PES é um meio impulsionador para iniciar as práticas docentes, ou seja, para desenvolver um conjunto de competências que os professores visam adquirir. Cada professor deve ser responsável por investir na sua própria formação, ambicionando sempre ser melhor a cada dia, ampliando as suas capacidades e competências que contribuem para o desempenho docente. Uma das formas de compreender e avaliar esse desempenho é através dos padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 16034/2010).

Desta forma, através da leitura e análise do Despacho n.º 16034/2010 é possível proceder a um processo de autoavaliação, tendo em atenção o percurso trilhado ao longo do meu processo de aprendizagem no decorrer das práticas supervisionadas. Assim, proceder-se-á em seguida à minha autoavaliação de forma qualitativa através de uma autorreflexão, segundo as quatro dimensões cruciais no perfil de um docente que foram anteriormente exploradas e alvo de uma análise reflexiva.

Tendo em conta a primeira dimensão, que corresponde à dimensão profissional, social e ética, salienta-se desde já que esta tem vindo a receber importância ao longo dos anos em diversos documentos legais, como é o caso da LBSE e do Decreto-Lei n.º 15/2007, tal como foi referido anteriormente.

Neste seguimento, para proceder a uma reflexão crítica que promova também um sentido de autoavaliação do trabalho desenvolvido ao longo do primeiro ano do mestrado, tomam-se em consideração os três domínios distintos da primeira dimensão bem como os indicadores e descritores apresentados no Despacho n.º 16034/2010 numa relação de proximidade do desenvolvimento e aprendizagem ao longo dos estágios.

Assim, deve-se referenciar que ao longo das práticas se procedeu assiduamente à elaboração de reflexões acerca do trabalho desenvolvido, as mesmas ocorriam em permanência

com a minha colega de prática com quem houve sempre partilha reflexiva nos intervalos para perceber o trabalho desenvolvido e para facilitar mudanças necessárias nos momentos que se sucediam. No final de cada dia procedia-se igualmente a reflexões com a orientadora cooperante e aquando da oportunidade com os supervisores, originando sempre um relatório semanal. Considera-se que os momentos de reflexão são cruciais para o nosso processo de aprendizagem, uma vez que foi através dos mesmos que foi possível perceber as limitações, dificuldades e os aspetos mais positivos, sobre os quais nos devemos debruçar visando alcançar melhorias.

A capacidade de refletir é um meio que nos possibilita evoluir, propiciando e valorizando a construção pessoal do conhecimento, diferentes formas de aprender, de atuar e resolver problemas, o que favorece a consciencialização do trabalho que desenvolvemos (Júnior, 2010). Consequentemente, ser reflexivo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que se aprende e evolui com o trabalho desenvolvido e, em sequência, se favorece a incessante melhoria e atualização das práticas letivas.

No que concerne mais concretamente à preocupação com a qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos e com a promoção de um desenvolvimento completo em diversificadas vertentes, considera-se que foram aspetos a que foi dada primordial atenção, uma vez que se procurou sempre diversificar as atividades e tarefas propostas. Mais ainda, almejou-se promover a utilização de diferentes espaços de aprendizagem, fazendo uso de distintos espaços da escola e da promoção de atividades diversificadas, salientando que o mesmo ocorreu também em momentos de ensino à distância.

Ressalva-se ainda a especial atenção no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e na promoção da igualdade de oportunidades entre os alunos e à total inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), a título de exemplo pode-se referenciar uma atividade experimental que os alunos desenvolveram com o meu apoio, onde foi possível envolver toda a turma na mesma, proporcionando a interação dos alunos em diferentes momentos no decurso da atividade.

Por fim, considera-se pertinente salientar a importância atribuída ao trabalho cooperativo e colaborativo ao longo da prática profissional que, deve ser extensivo ao longo de todo o processo de aprendizagem e formação, pois, aprendemos mais e melhor ao estabelecer relações, conexões e interações com os outros. Os professores não são exceção, o trabalho colaborativo na prática docente deve ser promovido uma vez que constitui uma mais-valia, possibilitando aos professores enfrentar os imensuráveis desafios que todos os dias lhes são colocados (Leite & Pinto, 2016). Em concordância, salienta-se o trabalho de cooperação e colaboração que sempre foi estabelecido com a minha colega de grupo de estágio, bem como com a orientadora

cooperante e outros elementos do corpo docente da escola, como é o caso da professora de Educação Especial, da resposta às diferentes solicitações e à complementaridade do trabalho desenvolvido.

Em relação à segunda dimensão, esta diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com especial ênfase para as suas três vertentes fundamentais (planificação, operacionalização e regulação). Deste modo, esta reflexão surge em consonância com o trabalho desenvolvido e a apreciação dos indicadores e descritores de desempenho presentes no Despacho n.º 16034/2010.

Salienta-se desde já que esta dimensão e a primeira, são aquelas onde, até ao momento, é possível atribuir maior ênfase uma vez que, enquanto estagiária, são as mais favorecidas e passíveis de desenvolver nos contextos escolares. No entanto, não se descarta a devida importância que as quatro dimensões representam para o desempenho do docente e neste caso, o meu desempenho enquanto futura docente pois, é a partir destes momentos iniciais que começamos a compreender a complexidade que se vive neste mundo.

Através das aulas lecionadas e das conseqüentes reflexões sobre as mesmas, importa referenciar que um professor para ser competente necessita de compreender o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, ou seja, deve deter conhecimento científico e didático (Shulman & Shulman, 2016).

Neste sentido, foi notória alguma evolução da minha parte no que concerne ao uso do conhecimento científico adequado às diferentes áreas curriculares, bem como das áreas de oferta complementar. Assim, através do conhecimento adquirindo e da análise das características dos alunos foi possível adequar as estratégias e os métodos de ensino, ressaltando que existiu a necessidade de adaptar algumas atividades e tarefas para determinados alunos, neste caso com NSE, dado que um deles tinha adaptações ao nível do currículo de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, estando, portanto, ao abrigo de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No início das práticas, existiu uma grande preocupação com a integração curricular ao longo das aulas, uma vez que esta era desejada pelos benefícios que traziam para a aprendizagem dos alunos, uma aprendizagem sequencial e não segmentada, propiciando uma relação entre a teoria e a prática (Pereira et al., 2015). Assim, não tendo um exemplo concreto por parte da orientadora cooperante foi essencial recorrer aos orientadores e professores da Escola Superior de Educação (ESE) e investir em pesquisa bibliográfica para elaborar planos de aula e estratégias de ensino por meio de uma gestão integradora do currículo, proporcionando conhecimentos e aprendizagens integradas e interdisciplinares (Pereira et al., 2015).

Não obstante, considera-se que o trabalho desenvolvido em torno da integração curricular foi vantajoso pois, propiciou o desenvolvimento de muitas capacidades e competências inerentes à mesma. Isto permitiu criar e desenvolver diferentes tipos de atividades que integravam áreas curriculares distintas, o que levou por diversas vezes os alunos a questionarem em que área estávamos a trabalhar, referindo “estávamos a trabalhar português e isto agora já é de matemática? Trabalhamos tudo junto?”, o que permitiu inferir a evolução neste processo de formação e aprendizagem contínua e mútua entre mim e os alunos.

No entanto, considera-se pertinente salientar também que há necessidade de investir mais nos aspetos que concernem à avaliação dos alunos, diversificar estratégias e modos de avaliar os mesmos, bem como de poder vir a auxiliá-los nesse processo. Ao longo da PES I e posteriormente na PES II, o formato de avaliação seguido era baseado na observação dos alunos, verificando o seu desempenho através do próprio empenho e envolvimento nos diferentes momentos do dia e no desenvolvimento e execução das atividades e tarefas propostas. Neste sentido importa procurar desenvolver melhor estes aspetos para consequentemente melhorar o desempenho futuro enquanto docente, tirando partido dos documentos curriculares e orientadores.

Outro aspeto bastante evidenciado em reflexões elaboradas com os supervisores concerne à comunicação estabelecida com os alunos ao longo dos diversos momentos observados, sendo que a mesma era articulada, pausada, precisa e concisa. No contexto presencial foi ainda possível investir em momentos de discussão coletiva e trabalho em grupo, momentos estes em que era possível observar como comunicava com os alunos, mas também o modo de interação entre mim e eles e ainda entre os próprios alunos, visando o alcance de competências de cidadania por parte dos mesmos, como por exemplo, saber respeitar o outro, e desenvolver formas de interação e de trabalho de modo mais autónomo, nomeadamente através de trabalho em pequeno/médio grupo.

Por sua vez, a terceira dimensão corresponde à participação na escola e a relação com a comunidade educativa, nesta índole salienta-se a unidade curricular de Organização e Administração Escolar, uma vez que foi por meio da mesma que foi possível compreender melhor aspetos relativos à organização e gestão das escolas e a evolução que foi ocorrendo ao longo dos anos no que concerne à democratização do ensino. Neste seguimento, através da democratização do ensino o papel do professor foi sendo realçado, no que diz respeito ao seu poder na tomada de decisões na organização e gestão escolar, emergindo concordância e maior unanimidade entre a ação docente e o próprio funcionamento da organização escolar (Ferreira, 2007). Quanto às práticas vivenciadas considera-se que é um aspeto sobre o qual é mais complicado refletir, na medida em que as dez semanas passadas em contexto escolar,

ocorreram na qualidade de estagiária, e como tal não era detentora do estatuto de professora não estando, portanto, completamente integrada na organização escolar. Não obstante, em conformidade com os indicadores e descritores apresentados no Despacho n.º 16034/2010, é possível evidenciar alguns aspetos sobre os quais possuo competências, uma vez que há conhecimento dos documentos institucionais e orientadores da escola, embora não tenha sido parte integrante na sua construção, tendo sido desenvolvido um trabalho de acordo com os mesmos, ou seja, visou-se atingir os objetivos delineados nestes em conformidade com a organização escolar.

Neste seguimento, salienta-se a dinamização de um projeto de envolvimento da família no contexto educativo, projeto este que contou com a presença de dois encarregados de educação para participarem nas atividades planeadas para o estágio, que ocorreram em dois momentos distintos de um dia.

A quarta, e última, dimensão dos padrões de desempenho docente corresponde ao desenvolvimento e formação profissional, que nesta fase de aprendizagem se considera ser a dimensão mais pessoal, ou seja, é aquela que depende intrinsecamente de nós próprios e da nossa vontade de investir na nossa própria formação. Neste momento não existe uma obrigação em participar em formações sejam acreditadas ou não para permitir o progresso na carreira, no entanto, é sempre bom aprender mais e essencialmente com a experiência de outros profissionais.

Em respeito à quarta dimensão dos padrões de desempenho docente, face à análise e descrição feita anteriormente cumpre-me realçar o facto de que, ao longo da carreira docente é necessário proceder sempre a uma formação contínua, existindo um regime jurídico de formação contínua de professores. Regime esse que apresenta os objetivos dessa formação, os princípios e efeitos da mesma, de modo a visar uma formação contínua com qualidade (Decreto-Lei n.º 15/2007). Através do Despacho n.º 779/2019 é possível averiguar as prioridades estabelecidas para a formação contínua de docentes, que se focam na promoção do sucesso escolar, nos currículos e na educação inclusiva.

Desde a licenciatura em Educação Básica que há um investimento nesta parte de formação paralelamente àquela que é oriunda da escola e de modo complementar à mesma. Desta forma, demonstra-se abertura para participar em diferentes dinâmicas organizadas pela escola e não só, sendo que fui participando em diferentes tipos de formação desde a licenciatura dos quais são exemplo, o Encontro internacional designado de *Olhares sobre a Educação*, promovidos pela ESE, bem como em conferências, como foi o caso da Fundação Francisco Manuel dos Santos, ou do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI).

Não obstante, salienta-se que alguns dos exemplos em questão decorreram ao longo da licenciatura e realça-se o facto de no decorrer da Iniciação à Prática Profissional (IPP) II ter havido a possibilidade de participar em diversas ações de formação dirigidas a Pais e Encarregados de Educação no âmbito de um Projeto de Promoção e Educação para a Saúde, do Agrupamento de Escolas onde decorria a prática, assim como numa formação para professores sobre os afetos e a sexualidade.

Neste seguimento, importa referir que ao longo da PES houve mais dificuldades em participar em dinâmicas como aquelas que foram referidas anteriormente, devido à carga horária e ao trabalho autónomo que era necessário desenvolver fora das aulas presenciais.

Neste sentido e em sequência da situação de pandemia que vivenciámos foi possível investir na participação em alguns *Webinars* promovidos e organizados por diferentes entidades tais como a Porto Editora, em parceria com a plataforma da Escola Virtual, Escolas Superiores de Educação e Associações na área da Educação.

Ainda no âmbito do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, é importante salientar que é um aspeto sobre o qual devemos investir continuamente e se iniciarmos agora esse processo, dia após dia seremos melhores docentes. Assim, é fundamental investir também na procura, criação ou aquisição de materiais didáticos diversificados que permitam melhorar as práticas ao longo do tempo, desde livros de literatura para a infância, livros álbum, de conhecimento científico e/ou didático a partir dos quais é possível explorar e melhorar as capacidades e competências pessoais.

Capítulo II – Contextualização e apreciação crítica das práticas desenvolvidas no estágio em Educação Pré-Escolar

2.1 Caracterização do contexto de estágio

No âmbito da unidade curricular de PES na Educação Pré-Escolar I e II foi realizado estágio num jardim de infância que integra um agrupamento de escolas de Viseu. O edifício onde estava inserido esse jardim de infância contempla também o ensino do 1.º CEB, pelo que o piso térreo era para usufruto da Educação Pré-Escolar e o primeiro andar era direcionado para o 1.º CEB.

Deste modo, é pertinente clarificar como se organizava o edifício, mais concretamente o piso térreo uma vez que foi nesse espaço que passámos mais tempo dado que é utilizado pela Educação Pré-escolar. Assim, o espaço em questão contempla quatro salas distintas que são identificadas por números e cores, uma sala de espelhos, duas salas de prolongamento, uma

sala para arrumos de materiais diversos e casas de banho apropriadas tanto para crianças como para adultos.

Devido à situação epidemiológica que o país atravessou simultaneamente ao estágio, existiam regras e circuitos delimitados para as crianças e adultos, dentro e fora do edifício, evitando o cruzamento e contacto entre as pessoas que não pertencem às mesmas salas, dado que cada sala era uma bolha e existindo espaços que eram partilhados por todos os elementos da comunidade educativa.

Os espaços comuns para ambos os ciclos de ensino tais como a cantina, o ginásio, a horta e espaços de recreio exteriores como por exemplo um campo, eram utilizados com horários desfasados, essencialmente, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Incidindo no grupo com quem houve o gosto de trabalhar neste estágio e abordando a equipa pedagógica devo ressaltar que era constituída por uma educadora, a orientadora cooperante, uma assistente operacional que estava sempre presente no acompanhamento do grupo e uma outra assistente operacional que esporadicamente permanecia com o grupo. A equipa era ainda composta por uma professora de educação especial que integrava o grupo algumas vezes para acompanhar especificamente duas crianças e uma terapeuta que às quartas-feiras se deslocava à sala de atividades para acompanhar uma criança com NSE. No que respeita às crianças, o grupo era constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo um grupo heterogéneo em que algumas crianças tinham NSE e eram acompanhadas dentro e fora do jardim de infância por uma equipa multidisciplinar que fornece apoios e terapias variadas.

Nestes pressupostos, a PES do primeiro semestre decorreu ao longo de dez semanas sendo que foi possível experienciar duas formas distintas de estágio, presencial e à distância. Assim, inicialmente decorreram duas semanas de observação seguidas de quatro semanas onde foi intercalada a intervenção e a observação nas semanas de intervenção da colega de estágio. Face ao fecho das escolas e com a passagem ao ensino a distância, nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação, decorreram quatro semanas de estágio, neste formato, onde as práticas foram planificadas e implementadas em estrita colaboração e cooperação com a referida colega.

No que respeita à PES do segundo semestre, esta decorreu ao longo de nove semanas, sendo a primeira de observação e as duas últimas completas, ou seja, decorrendo de segunda a sexta-feira, sendo que as restantes seis decorreram de segunda a quarta-feira. Neste sentido, houve lugar a quatro semanas de intervenção intercaladas com quatro semanas de observação da prática da minha colega de estágio.

2.2 Apreciação crítica das práticas desenvolvidas

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada constituiu um enorme contributo para o processo de aprendizagem de futuros educadores de infância, uma vez que proporcionou o primeiro contacto real com aquilo que é ser educador de infância, visto que se planificaram e colocaram em prática as estratégias delineadas e os materiais preparados previamente, tendo-se tido em especial atenção o grupo de crianças.

Neste sentido, é importante clarificar que a PES é um meio impulsionador para iniciar as práticas docentes, ou seja, para desenvolver um conjunto de competências que os educadores e professores visam adquirir. Cada educador deve ser responsável por investir na sua própria formação, ambicionando sempre ser melhor a cada dia, ampliando as suas capacidades e competências que contribuem para o desempenho docente. Uma das formas de compreender e avaliar esse desempenho é através dos padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 16034/2010), referenciados e analisados anteriormente.

De modo a iniciar esta autorreflexão vai-se incidir, desde já, na primeira dimensão que respeita à vertente profissional, social e ética, aquela que se considera ser bastante intrínseca ao próprio eu, na medida em que tenho de ser a primeira pessoa a tomar em consideração todo o processo de formação necessário para me tornar educadora. Assim, é incontornável o facto de a formação de professores ser contínua ao longo dos anos pela necessidade de atualizar os nossos próprios conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

Um outro aspeto importantíssimo na prática docente diz respeito à reflexão acerca da prática, que deve ocorrer antes, durante e depois da ação de modo a providenciar a construção de conhecimento que resulta dessa mesma reflexão crítica em torno do trabalho que produzimos (Oliveira & Serrazina, 2002). Nesta sequência, a reflexão “constitui um elemento importante do processo de aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.8) que tem uma influência preponderante no que respeita ao nosso percurso pessoal e profissional uma vez que orienta as ações futuras naquilo que dependem das nossas perspetivas e de todo o percurso que desenvolvemos anteriormente.

Consequentemente, o despertar pela importância da reflexão crítica em função do próprio trabalho desenvolvido vem desde a formação inicial, na medida em que se procedia à redação de relatórios críticos, através dos quais era possível desenvolver desenvolvimento uma reflexão acerca do que se fazia no estágio, abarcando várias dimensões da ação pedagógica. Nesta índole, tem sido fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional refletir em torno de questões que envolvem a prática de uma forma ampla, elencando aspetos como o

desempenho, bem-estar e implicação das crianças, bem como a organização do ambiente educativo e as opções didáticas tomadas. Não obstante, também foram alvo de reflexão aspectos de natureza mais pessoal que se relacionam estritamente com questões associadas ao futuro como educadora, mais concretamente o desempenho e aquilo em que é possível melhorar de dia para dia.

Neste seguimento, deve-se ainda referenciar o facto de a orientadora cooperante me ter colocado desde logo à vontade para gerir o ambiente educativo, quer na estruturação de uma rotina diária como na organização do próprio espaço da sala de atividades que culminou na gestão de materiais e dos cantinhos existentes. Desta forma, a orientadora cooperante propiciou uma maior autonomia no que respeita ao meu desenvolvimento profissional, e até mesmo pessoal, na medida em que impulsionou a tomada de decisões para a gestão do grupo e do espaço, na escolha de temáticas a abordar, na criação de materiais e atividades ricas e estimulantes para desenvolver com as crianças de modo a promover aprendizagens significativas nas crianças, de acordo com os seus interesses.

Em função das ideias explanadas anteriormente, ressalva-se a preocupação empenhada na criação de atividades e tarefas que permitissem o desenvolvimento holístico das crianças indo ao encontro dos seus interesses e motivações, partindo das suas experiências prévias e das partilhas que faziam com o grupo. Assim, teve-se a preocupação de diversificar as formas de promover aprendizagens, utilizando espaços diferentes, materiais estruturados e não estruturados de modo a propiciar nas crianças a curiosidade para explorar e procurar construir conhecimentos de forma autêntica.

Em sequência, é crucial ter em atenção o meu papel, enquanto educadora, na criação e promoção de ambientes que transmitam segurança às crianças, que lhes permitam explorar e desenvolver as suas habilidades e capacidades, aliando assim o cuidar e o educar que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), se traduz num cuidar ético que “envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (Ministério da Educação, 2016, p. 24).

Atendendo ainda à primeira dimensão, deve-se ressaltar a importância do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com a colega que completa a dupla de estágio, tendo-se apelado sempre a uma partilha de conhecimentos e de um apoio mútuo. Não obstante, considera-se que o mesmo se sucedeu com a orientadora cooperante e restante equipa educativa com quem foi desenvolvida a prática, estabelecendo uma relação de empatia e segurança que se revelou muito benéfica. Deste modo, importa referenciar que o trabalho colaborativo entre educadores e/ou docentes é um meio privilegiado de aprendizagem para todos

os envolvidos uma vez que existe partilha de ideias e confrontos de opiniões que providenciam o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

De acordo com um estudo levado a cabo por Nogueira e Abelha (2014), o trabalho colaborativo providencia a construção partilhada de materiais, a partilha de experiências vivenciadas, co-análise e co-reflexão acerca das práticas que transparece na melhoria do desempenho docente e na construção de estratégias que promovam aprendizagens significativas. Não obstante, para que tal se suceda é imprescindível que se reconheçam e respeitem as diferenças elevando-as a potencialidades extraordinárias de fazer melhor e diferente.

Por fim, deve-se ainda salientar o facto de a cooperação e a colaboração entre profissionais providenciarem a reflexão e o pensamento crítico que tão importantes são para o nosso desenvolvimento, tal como foi mencionado antes. Consequentemente, para que se estabeleçam relações colaborativas também é essencial adotar uma postura reflexiva e crítica e ter abertura à partilha, estabelecendo assim uma equipa (Nogueira & Abelha, 2014).

No que respeita à segunda dimensão dos padrões de desempenho docente importa referir que é aquela que remete para o trabalho mais exaustivo que antecede e sucede as práticas, na medida em que diz respeito a todo o processo de preparação e organização das atividades, ou seja, abarca grande parte da ação pedagógica, ressaltando ainda a relação com as crianças e o processo de avaliação das mesmas. Esta é uma das dimensões que, enquanto estagiária, é possível desenvolver de forma mais afinçada, dado os seus domínios e indicadores que se direcionam em grande parte para aspetos sobre os quais nos conseguimos empenhar e dedicar de forma a desenvolver e potencializar ao máximo aprendizagens várias, que foram ainda mais amplas devido ao facto de termos desenvolvido estágio em ensino à distância numa parte da PES I.

Nesta sequência, é dada ênfase ao conhecimento nas suas várias vertentes, científico, pedagógico e didático e as diversificadas formas de conseguir desenvolvê-lo de modo a melhorar e ampliar conhecimentos que permitam promover aprendizagens significativas, tendo como ponto crucial o facto de não conseguirmos ensinar nada que nós próprios não saibamos.

Não obstante, deve-se ter a plena consciência de que não sabemos tudo e que tal se deve admitir às crianças quando estas questionam algo que não saibamos responder, dado a sua incessante e espontânea curiosidade em temas sobre os quais, por vezes, não estamos munidos de um conhecimento profundo e amplo que permita esclarecer as mesmas. Consequentemente, considera-se que seja importante demonstrar às crianças que enquanto pessoa adulta, educadora e professora não é possível abarcar todo o conhecimento, até porque ele nunca se esgota e está em constante evolução e atualização. De facto, nestas idades as crianças têm a

ideia de que o adulto, o educador e professor detém todo o conhecimento possível e imaginável para elas.

No decurso de uma intervenção uma criança colocou uma questão acerca da eletricidade, visto que iríamos utilizar um secador para fazer uma atividade foi estabelecido um diálogo com as crianças em que estas demonstraram interesse pelo processo de surgimento da eletricidade. Neste sentido, foram surgindo questões cada vez mais profundas e que levavam as respostas para uma realidade mais distante uma vez que começaram por querer saber quem é que colocava a eletricidade na escola e nas suas casas e passaram a questões que remetiam para o processo de condução elétrica. Num determinado momento foi possível compreender que não estava munida de respostas e conhecimentos necessários para esclarecer as crianças e em conjunto com a orientadora cooperante propôs-se às crianças realizar uma pesquisa para que todos ficássemos esclarecidos. Desta forma, considera-se que foi, e é importante admitir perante as crianças que não sabemos tudo e que existem diversas formas de construir os conhecimentos de que necessitamos para ver as nossas dúvidas e curiosidades clarificadas.

Um grande desafio vivenciado no primeiro semestre diz respeito, sem dúvida, ao facto de as escolas fecharem e termos passado à vertente de ensino à distância. Face à pandemia que assolava o país era expectável que tal se pudesse suceder. No entanto, esta situação constituiu um desafio tremendo na medida em que ao longo dos vários ciclos de ensino frequentados nunca fomos “ensinados a ensinar” nestas condições, ainda para mais na Educação Pré-Escolar que constitui a primeira etapa do ensino básico, aquela onde a socialização e o brincar são imprescindíveis e insubstituíveis.

Se o ensino a distância, enquanto aluna, já tivera sido um desafio, enquanto educadora foi ainda mais desafiante pela complexidade de logística que implica estar numa sessão síncrona com um grupo de crianças que não podem estar juntas pessoalmente e que necessitam de conversar entre si, de partilhar experiências e vivências com os adultos e por vezes apresentar a família. Embora o Ministério da Educação tenha publicado um documento intitulado *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*, que facultou informações, conselhos, estratégias e recursos que os educadores podiam utilizar nas suas práticas a distância, o mesmo revelou-se insuficiente na preparação dos educadores tendo em conta o desafio que tiveram que enfrentar para responder à solicitação do Ministério da Educação de apoiar e acompanhar as crianças, assim como as suas famílias (Ministério da Educação, 2021).

Por intermédio da análise do documento mencionado anteriormente e em função do trabalho desenvolvido no decurso do ensino à distância foram-se superando as dificuldades diariamente, à medida que outras iam surgindo, nomeadamente o facto de as crianças mostrarem que

estavam cansadas desta forma de ensino. Neste sentido foi essencial desenvolver planificações com atividades dinâmicas e interessantes que motivassem as crianças a aparecer nas sessões diárias e desenvolver aquilo que lhes era proposto.

Um aspeto que é possível destacar diz respeito ao facto de, por várias vezes, diversas crianças quererem dinamizar uma atividade para os colegas, desde a leitura de histórias, à partilha de novas aprendizagens como tocar piano ou fazer experiências com corantes alimentares. Assim, seguiram-se os interesses das crianças, fornecendo-lhes tempo e espaço para se expressarem e mostrarem as suas novas conquistas aos colegas e adultos presentes nas sessões.

Por outro lado, o ensino a distância providenciou um contacto mais direto com os pais e famílias das crianças, na medida em que estas estavam quase sempre acompanhadas por um adulto no decorrer das sessões. Deste modo, foi possível envolver as famílias e criar uma proximidade com as mesmas, ouvindo as suas preocupações e aceitando as propostas que apresentavam, tal como acontecera num dia em que uma mãe perguntou se podia dinamizar uma atividade que se relacionava com uma visita virtual ao Jardim Zoológico de Lisboa. Em virtude desta solicitação, procedeu-se a uma alteração da planificação e respeitando um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, consideraram-se “as propostas e opiniões das famílias e das crianças, respeitando a singularidade da criança e o seu meio cultural e familiar” (Ministério da Educação, 2021, p.5).

Neste sentido, o ensino a distância favoreceu o contacto direto e próximo com os pais, que não tivera sido favorecido devido ao impedimento dos pais/família entrarem dentro do jardim de infância. Não obstante, no decurso da PES II, em colaboração com a colega de estágio, desenvolvemos um *site* para conseguir mostrar aos pais/família aquilo que aconteceu semanalmente no jardim de infância, com enfoque no trabalho de projeto desenvolvido pelas crianças sobre o corpo humano.

O trabalho de projeto decorreu em simultâneo com a unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância II, que pressupunha que em contexto de estágio experienciássemos a metodologia de trabalho de projeto com as crianças, respeitando os princípios e fundamentos do mesmo, que providenciam o alcance dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância constantes nas OCEPE.

Deste modo, o trabalho de projeto constituiu uma nova e rica experiência de aprendizagem sendo que inicialmente consistiu num desafio por ser a primeira vez que estava a contactar com a metodologia que por si mesma constitui uma forma distinta de construção de conhecimento por parte das crianças, dado que são elas que têm o importantíssimo papel de guiar as aprendizagens e as atividades.

Nesta índole, através do projeto escolhido e desenvolvido pelas crianças foi ainda possível envolver alguns pais que têm profissões relacionadas com a área da saúde para ajudarem as crianças a responder a algumas questões que estas tinham colocado na fase inicial do projeto, dizendo respeito àquilo que pretendiam vir a conhecer/saber acerca do corpo humano através do desenvolvimento do mesmo.

No que concerne à delineação das planificações para as diferentes semanas, deve-se ressaltar que se tentou sempre ir ao encontro daquilo que estava delineado nas planificações mensais do Departamento de Educação Pré-Escolar do Agrupamento. Não obstante, como já se referiu, a orientadora cooperante deu liberdade e autonomia na escolha dos temas e atividades, não limitando a prática e criatividade no que respeita a esses aspetos. Outro aspeto que foi tido em consideração diz respeito aos materiais e recursos disponíveis no jardim de infância e, em determinado momento, em casa das crianças tendo em especial cuidado o facto de que se as crianças tivessem os materiais para desenvolver as atividades era uma forma de as iniciarem com maior motivação e envolvimento.

Ainda a respeito das planificações, considera-se que é a partir destas que se desenlaça todo o restante trabalho, na medida em que é empenhado todo um trabalho prévio que decorre desde o conhecimento das características das crianças, as suas preferências e os seus interesses, não descorando os conceitos e conteúdos presentes nas OCEPE.

Neste sentido, a planificação constitui uma orientação para o educador e culmina numa preparação prévia no que se refere à construção e aquisição de conhecimentos prévios que providenciem uma prática com sentido. Nesta índole, é impreterível que se saiba e se domine aquilo que vai ser abordado com as crianças de modo a podermos estar à vontade para falar sobre o tema e responder a eventuais questões que possam surgir.

Este aspeto foi promovido de uma forma mais profunda por meio de um trabalho produzido em grupo na unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância I. Neste sentido, o trabalho produzido consistia num *Lesson Study* em torno do conceito de medida, para tal, foi crucial proceder a uma investigação aprofundada e atualizada sobre o tema, focando as suas definições, abordagens e trabalhos desenvolvidos com base neste conceito, a sua abordagem nas OCEPE, foi ainda essencial procurar estudos que permitissem compreender a forma como a medida já fora anteriormente abordada com crianças das faixas etárias alvo e conseqüentemente perceber as perspetivas das crianças em relação ao tema.

Em sequência, considera-se que o trabalho descrito anteriormente constitui um exemplo do desenvolvimento desta segunda dimensão dos padrões de desempenho docente, uma vez que envolve a preparação das atividades e a própria exploração das mesmas no contexto de estágio. Conseqüentemente, a relação que se estabelece com as crianças também

é um aspeto importante, na medida em que é imprescindível construir uma relação de segurança e confiança entre a estagiária e as crianças, para que elas sintam que podem contar com ela para responder e apoiar as suas necessidades

Nesta índole, importa referir a preocupação que deve existir, e de facto tenta-se que isso aconteça, que diz respeito à delineação de planificações que sejam adaptadas às necessidades e individualidades das crianças para tal, ao longo das semanas de prática fizeram-se algumas planificações individuais para algumas crianças. Essas planificações tinham por objetivo desenvolver determinadas capacidades ou competências que necessitassem de uma maior atenção, apoio ou exploração da minha parte. Numa sala com vinte crianças, por vezes, é complicado conseguir dar atenção pormenorizada a todas, pelo que se torna pertinente observar tudo aquilo que é produzido pelas crianças como forma de conseguir intervir adequadamente face às necessidades e/ou limitações que apresentam ajudando a colmatá-las.

Importa ainda aludir à avaliação das crianças uma vez que esta consiste num “elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.21). Neste sentido, a avaliação torna-se fundamental para averiguar o processo de desenvolvimento, aprendizagem e evolução das crianças, contrastando bastante com o processo de avaliação com que contactei nos outros ciclos de ensino, nomeadamente no 1.º CEB.

Deste modo, ao longo das semanas procedeu-se ao preenchimento de uma tabela para avaliar a implicação e bem-estar das crianças, adaptada do *Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*, dado que “a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo é atender a duas dimensões: **bem-estar emocional e implicação** experienciados pelas crianças.” (Portugal & Laevers, 2018, p.18).

Desta forma, o preenchimento era feito após a reflexão em torno do bem-estar e implicação demonstrados por cada criança no decurso da semana, sendo que foi preenchida uma tabela por semana, na qual cada criança era comparada consigo mesma e não com as outras. De ressaltar que no processo reflexivo foi importante o estabelecimento de diálogos com a orientadora cooperante, no sentido de trocar informações e opiniões dado que não vemos todos os mesmos aspetos pelo que se torna bastante pertinente dialogar no sentido de visar o bem-estar e implicação das crianças.

No que concerne à terceira dimensão deve-se desde já referir que é uma das dimensões que se torna mais complexa de desenvolver enquanto estagiária na medida em que implica a participação na construção de documentos orientadores e de referência das escolas e agrupamentos como é o caso do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades. Aquando do início do estágio os documentos mencionados anteriormente já se encontram redigidos e é

possível consultá-los através do *site* do agrupamento para que seja possível ir ao encontro dos princípios e objetivos estabelecidos nos mesmos.

Esta dimensão engloba ainda aspetos que só se podem desenvolver quando formos educadores e professores porque implicam a participação em dinâmicas como a participação em diversas estruturas de coordenação que promovem a conceção de dispositivos de avaliação, desenvolvimento de projetos de investigação e inovação.

Não obstante, há um indicador que, inesperadamente, foi possível promover na fase de ensino a distância que diz respeito à participação em projetos de trabalho colaborativo na escola, uma vez que foi proposto pela orientadora cooperante fazer a planificação do Departamento de Educação Pré-Escolar em cooperação e colaboração com outros dois grupos de estágio do mesmo agrupamento.

Posto isto, realça-se o facto de que, com esta proposta, não fomos integradas no Departamento, mas foi possível experienciar a forma como se deve trabalhar na Educação Pré-Escolar, ou seja, através da partilha, cooperação e colaboração entre colegas. Deste trabalho surgiu uma planificação adaptada para o ensino a distância que seguia a estrutura adotada pelo próprio Departamento, organizando assim um anexo para cada atividade onde eram explicitados os passos que se deviam seguir para desenvolver as atividades propostas, auxiliando assim a família neste desafio de ensino a distância.

Não obstante, a experiência retratada anteriormente não constituiu a única deste género uma vez que a orientadora cooperante fez uma proposta ao grupo de estágio que consistiu em fazer uma nova planificação de Departamento uma vez que estava reticente em relação àquela que tivera sido delineada pelo mesmo. Nesta sequência, na qualidade de estagiárias, construímos a planificação de acordo com o modelo do Departamento, fazendo também os anexos para explicitar as atividades para os pais/família. Consequentemente, procedemos ainda à construção de um roteiro como forma de orientar a nossa própria prática, realçando o facto de que na fase de ensino a distância foi adaptada a estrutura das habituais planificações numa estrutura de roteiro.

A quarta dimensão dos padrões de desempenho docente remete para a formação contínua e desenvolvimento profissional que se relaciona em grande parte com a autonomia e iniciativa do educador ou professor em investir na sua própria formação. Tendo a plena consciência de que o processo de formação de um educador/professor deve ser contínuo e atualizado como forma de providenciar um alargamento contínuo de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos é impreterível investir nesses aspetos através de diferentes formas de ação.

Um aspeto positivo dos sucessivos confinamentos a que temos sido sujeitos é a dinamização de *Webinars* por parte de várias entidades como associações e escolas que

alargaram a oferta formativa e tornaram o investimento na nossa própria formação mais acessível, uma vez que através de casa conseguimos participar em distintas dinâmicas que, presencialmente, não seria possível pela incompatibilidade de horários, viagens entre outros aspetos.

Desde cedo, no que se refere à minha formação inicial, me interessei por dinâmicas de ação de formação destinadas a educadores e professores, inicialmente pela curiosidade em saber como eram dinamizadas e por ouvir as partilhas que eram feitas. Desta forma, houve a possibilidade de participar em encontros organizados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, nomeadamente o II Encontro Regional de Viseu que teve como tema a *Pedagogia e Currículo na Educação Pré-Escolar*, ainda num regime presencial.

Não obstante, já experienciámos também o registo de formação por videoconferência numa Webconferência intitulada *Pensar a educação de infância em tempo de pandemia*, a partir da qual foi possível averiguar que os formatos de formação a distância ainda se podem considerar mais ricos, na medida em que providenciam uma partilha mais alargada de experiências.

Outras dinâmicas frequentadas desde o primeiro confinamento têm sido os *Webinars* promovidos pela Escola Virtual, que contemplam uma vasta temática que é maioritariamente direcionada para o 1.º CEB, o que permite continuar a investir numa construção de conhecimento que não engloba apenas temas direcionados para a Educação Pré-Escolar. Nesta lógica, o Instituto Superior de Educação e Ciências dinamizou um ciclo de *Webinars* de Educação que eram mais direcionados para a educação de infância e para as práticas dos educadores.

Posto isto, considera-se que estas dinâmicas de formação são uma mais valia na medida em que se vai aprendendo e evoluindo através das trocas de experiências vivenciadas, pois ao falar e ouvir falar das práticas de outros profissionais fazemos uma construção de conhecimento partilhado.

Um outro aspeto que tem realce nesta dimensão é a reflexão crítica das práticas que como já referido na segunda dimensão, é algo que nos permite evoluir e melhorar na medida em que analisamos e refletimos de forma crítica aquilo que fizemos, bem ou mal, para que seja possível melhorar em função daquilo que já fomos capazes de fazer anteriormente.

Em suma, a formação contínua é uma realidade vigente no quotidiano de um educador/professor, toda a vida e carreira docente é plasmada de uma procura e construção de conhecimento incessante que culmina numa formação mais rica e diversificada que se irá resplandecer em práticas atuais e inovadoras.

Conclusão

Desde o início da formação inicial lidamos com a necessidade e importância de refletir, de adotar uma postura crítica em relação a nós próprios e ao que nos rodeia como forma de progredir nas nossas aprendizagens. Estando a chegar ao final deste ciclo de estudos é mais perceptível a importância que todos estes aspetos assumem para que eu consiga evoluir dia após dia, facilita a identificação de pontos fortes e menos fortes e o trabalho que se sucede para os superar.

A presente reflexão permitiu estabelecer contacto com a complexidade das capacidades e competências essenciais e cruciais que um docente deve ter para ser um bom profissional e consequentemente progredir na sua carreira.

Em suma, o presente trabalho possibilitou desenvolver um amplo conjunto de competências, essencialmente ao nível da reflexão, da pesquisa e sustentação de ideias, uma vez que favorece o investimento no processo de formação e aprendizagem. Deste modo, os objetivos traçados com a execução deste relatório foram visados permanecendo um sentimento de que dia após dia foi possível melhorar capacidades e ultrapassar dificuldades num processo rico em aprendizagens.

Refletir de forma crítica em torno das práticas experienciadas e de todo o trabalho que estas envolvem constitui um progresso constante no desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que auxilia a ultrapassar dificuldades, evoluir e fomentar capacidades e competências de várias índoles.

Na sequência desta ideia, desenvolver um relatório crítico sobre as nossas práticas em função dos padrões de desempenho docente permite que façamos uma introspeção em torno do próprio processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, é possível tomar consciência da complexidade da avaliação docente e dos pressupostos que esta envolve, aludindo ainda ao facto de favorecer a perceção dos aspetos que consegui desenvolver no decurso dos estágios.

O tempo investido na nossa própria formação nunca é desperdiçado na medida em que estamos a procurar ser melhores, a atualizar conhecimentos e criar metodologias e estratégias que providenciem a inovação que o ensino necessita.

Neste sentido, deve-se ainda ressaltar que, o facto de se proceder a uma análise e consequente reflexão crítica dos padrões desempenho docente, em estrita relação com o trabalho desenvolvido nos estágios possibilita uma consciencialização e autoavaliação do próprio trabalho, essencialmente no que respeita às práticas e à proximidade com a profissão docente.

Parte II – Trabalho de Investigação

Nota introdutória

A parte II do RFE é dedicada ao desenvolvimento de um trabalho de investigação centrado na temática do sono, mais concretamente o tempo de sesta na EPE, dado que é um assunto que desencadeia opiniões diversas e muitas delas divergentes. Mais ainda devido ao facto de o sono consistir num momento de descanso a partir do qual as crianças recuperam energia e capacidades cognitivas que são fundamentais para progredir no seu desenvolvimento.

Neste sentido, considerámos ser interessante desenvolver um estudo a partir do qual fosse possível compreender as perspetivas de diferentes intervenientes educativos acerca do tempo de sesta em EPE, mais concretamente pais/encarregados de educação e educadores de infância.

Posto isto, é ainda de salientar que o tempo de sesta em EPE é um assunto abordado na atualidade nas entidades governamentais, tendo sido em 2020 recomendado pela Assembleia da República que sejam garantidas as condições para que as crianças que frequentam estabelecimentos públicos de EPE possam usufruir de tempo de sesta.

Ademais, é possível ainda inferir através da Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020 de 25 de março de 2020, o interesse na promoção do “estudo e debate público, envolvendo os principais atores do processo educativo, para avaliação dos mecanismos de implementação da sesta nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar” (p. 2). É neste seguimento que consideramos, uma vez mais, que o presente estudo se insere numa temática ampla e atual, sendo que poderá ainda servir como meio sensibilizador para pais/encarregados de educação e educadores de infância acerca da problemática do sono, a sua privação e possíveis consequências/benefícios que poderão acarretar.

Nesta índole, existiram alguns aspetos que despoletaram o interesse pela temática, um deles, através dos momentos experienciados na IPP em contexto de Educação Pré-Escolar foi observado que, em determinadas alturas do dia as crianças mais novas, tendo em atenção que era uma sala heterogénea com crianças dos três aos seis anos, sentiam sono e algum cansaço essencialmente, após a hora de almoço.

Em reflexão sobre esses episódios surge alguma inquietude no sentido de existir um questionamento em torno do tempo de sesta ou da inexistência do mesmo, será que caso as crianças tivessem um tempo de sesta quais seriam as repercussões no desenvolvimento das atividades da parte da tarde. Tendo em conta algumas considerações é expectável que se iria refletir de um modo positivo, na medida em que as crianças estariam mais despertas, após o período de descanso, o que conseqüentemente, se plasmava numa maior atenção e

predisposição para aquilo que outrora estava a ser dinamizado, quer por orientação do adulto quer em atividades autodirigidas.

Adjacente aos episódios observados no decurso da IPP, foi também possível averiguar situações idênticas no decurso da PES em Educação Pré-Escolar. Neste contexto de PES foi possível ver diversas crianças a apresentar sonolência e necessidade de fazer uma sesta, como veio a acontecer algumas vezes em que as crianças chegavam do almoço a dormir e permaneciam a dormir o tempo que necessitavam nos sofás da sala ou na cama do cantinho da casinha. Noutros momentos foi observado ainda que aquando da reunião na manta que sucedia o almoço, algumas crianças acabavam por adormecer antes de fazerem atividades, não obstante, as suas necessidades eram respeitadas e era-lhes dado tempo e espaço para que pudessem dormir, embora não usufríssem das condições ideais para o efeito.

Outro aspeto propulsor diz respeito a vivências pessoais, na medida em que foram acompanhadas algumas transições de creche para EPE, que culminaram com o fim repentino do tempo de sesta e que originaram complicações na vida e dinâmica familiar das crianças e até mesmo no seu bem-estar físico e psicológico.

É objetivado com esta investigação perceber se realmente uma rotina de sesta na EPE constitui benefícios para as crianças no que respeita ao seu desenvolvimento holístico, podendo ainda recolher dados que permitam compreender se o tempo de sesta é realmente importante para as crianças em idade pré-escolar e as repercussões que a mesma pode ter no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

1. Enquadramento Teórico

De modo a dar início ao processo de investigação é fundamental recorrer a uma pesquisa bibliográfica que permita aprofundar conhecimentos acerca do tema que nos propomos desenvolver. Como tal, a revisão bibliográfica foi feita tendo como ponto de partida a procura por definições do conceito de sono, na medida em que é em torno do mesmo que a investigação se desenvolve.

1.1 Conceito de Sono

Tal como referido anteriormente para a consecução do estudo, como ponto de partida considera-se que seja pertinente abordar a definição do conceito de sono de acordo com as perspetivas de diferentes autores, almejando compreender aquilo que este implica, na medida em que não será de definição única e, tal como menciona Fernandes (2006) não tem uma definição simples, referindo-se ainda à sua complexidade enquanto processo fisiológico e enquanto estado comportamental.

É nesta sequência que o autor acima mencionado, considera o sono como “um estado fisiológico especial que ocorre de maneira cíclica” (Fernandes, 2006, p.157), da mesma forma, Mendes (2008) refere que “O sono é um estado neurológico complexo presente em todas as espécies superiores, mas com função não totalmente definida” (p.9).

Por seu turno, Mendes et al. (2004) caracterizam o sono como sendo um estado fisiológico normal, contrastando com a afirmação anterior em que Fernandes (2008) o refere como um estado especial. Não obstante, ambas as opiniões se fundem quando os autores referem que é de aparição geralmente periódica, caracterizado pela supressão da actividade perceptiva e da motricidade voluntária, com diversos graus de profundidade, caracterizados por uma dificuldade maior ou menor de provocar o despertar, por uma alteração mais ou menos acentuada da actividade eléctrica do cérebro e por certa actividade mental. (Mendes et al., 2004, pp.341-342)

Assim, com base em Davis et al. (2004) é possível compreender que o sono se caracteriza como um estado de comportamento reversível em que existe uma capacidade de resposta diminuta tal como, por exemplo, nas interações com o meio ambiente. Os autores acima citados tiveram em atenção os estudos realizados por Carskadon e Dement (1989) a partir dos quais formularam a definição, reforçando ainda que o sono é um período em que o corpo e a mente

descansam e recuperam. Não obstante, durante o sono o cérebro também se encontra em atividade intensa, com funções corticais mais elevadas.

De acordo com Fernandes (2006), durante o sono apresentamo-nos “imóveis ou com um repertório limitado de movimentos, os quais são de natureza involuntária, automática, sem propósitos definidos” (pp. 157-158) estando assim menos reativos a estímulos de diferentes índoles, auditivos, visuais e táteis. Consequentemente, autores como Salavessa e Vilarça (2009), Lopes et al. (2016), Madureira e Estevão (2017) reforçam que embora exista uma diminuta capacidade de interação e resposta durante o sono, este não deixa de ser um processo complexo, dinâmico e ativo no qual persiste uma atividade cerebral bastante intensa, remetendo assim, uma vez mais, para a importância do sono.

Em consonância com as asserções expostas anteriormente, de acordo com a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP) e a Sociedade de Pediatria Social (SPS) (2017), é possível constatar que um terço da nossa vida é passado a dormir, definindo o sono como um estado bastante complexo, que permite a reorganização de todas as nossas funções e garante a recuperação física e psíquica. Deste modo, é corroborada a opinião da Associação Portuguesa do Sono (APS) (s.d.) que acrescenta ainda que o sono é uma função natural básica, que evolui no decorrer dos diversos períodos de vida.

Neste sentido, Mendes (2008) corrobora a asserção de que o sono evolui à medida que a vida vai decorrendo, salientando que “A duração do sono, os seus ritmos e a sua organização modificam-se consideravelmente entre o nascimento e a idade adulta.” (p.8).

Borges et al. (2000) consideram que o sono é uma temática que preocupa e intriga a sociedade na medida em que é re(conhecida) a sua preponderância no desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças. É neste entendimento que Estivill (2007) afirma que “dormimos fundamentalmente para estarmos acordados” e que “Sem dormir não podemos ter uma boa vigília, não podemos estar em plena forma durante o dia.” (p.7).

1.2. Importância do Sono

Neste contexto, importa compreender para que serve o sono, ou seja, porque é que o sono é necessário, pelo que se pode dizer que é essencial para o crescimento e desenvolvimento normal, para a saúde emocional e para o desenvolvimento das funções imunológicas (Davis, et al. 2004), desta forma, é possível inferir que está subjacente ao sono alguma importância devido às capacidades que lhe são inerentes. Estas funções apresentadas estão também de acordo com as elencadas pela SPP e SPS (2017), que referem que ao longo do sono ocorre a renovação celular, são produzidas hormonas e anticorpos, ocorre a síntese de proteínas e ainda a regulação

metabólica, findando com a asserção que o sono constitui um contributo importante para o desenvolvimento e crescimento corporal das crianças.

Ademais, e na mesma sequência de ideias, Chaves (2016) refere que “o sono desempenha um papel crítico na restauração das células cerebrais, suporta a plasticidade cerebral, repouso dos músculos e articulações e a regulação do ritmo circadiano.” (p.5). Nesta índole, Fernandes (2020) realça o facto de ser durante o sono da criança que a aprendizagem é consolidada, “organiza-se a memória a curto prazo, processam-se os conhecimentos para novas aprendizagens e trabalha-se a estabilidade psicoafectiva.” (p.22).

Para compreender a importância que o sono tem para as crianças foram feitos vários estudos que se desenvolveram em torno das problemáticas da privação do sono e as suas consequências, é por via desses estudos que é possível chegar à conclusão de que existem consequências aliadas à redução do tempo de sono. Tendo em atenção os aspetos salientados por Zee e Turek (1999), Chervin, et al. (2002) e APS (s.d.), é possível averiguar que se não houver um sono com qualidade e na quantidade necessária, são várias as implicações devido ao facto de o sono assegurar a continuidade de diversas funções aquando da sua ocorrência.

Assim, constata-se implicações como a diminuição da capacidade de atenção e concentração, dificuldades de memória e na aprendizagem, alterações no comportamento (hiperatividade, agressividade, irritabilidade) e no humor, sonolência e obesidade (Blunden, 2012; Macedo, 2014). De igual modo, Pathways (2020) destaca também algumas implicações negativas para a segurança e desempenho nas tarefas diárias, “aumenta o risco de acidentes, lesões, hipertensão, obesidade, diabetes e depressão” (p.9), acresce ainda a suscetibilidade para problemas de atenção, de aprendizagem, de comportamento e de gestão de emoções.

Por seu turno, com base na Forcemedic (2015), em Blunden (2012) e Macedo (2014) crianças com problemas de sono podem vir a sofrer algumas consequências como “irritabilidade crónica, mau humor, dificuldades de atenção e concentração, dificuldades de aprendizagem e retenção de memória, bem como diminuição da função imunológica” (Forcemedic, 2015, p.17).

Em suma, o sono é uma necessidade do ser humano, ninguém sobrevive sem dormir e ter práticas de sono regular é essencial para o nosso desenvolvimento de forma saudável em diversos níveis, como o físico, mental e intelectual (APS, s.d.). Nesta sequência, é possível inferir que “Os problemas de sono afetam negativamente quase todas as áreas de funcionamento e desenvolvimento.” (Chaves, 2016, p.5) pelo que se torna cada vez mais pertinente estudar e promover iniciativas de sensibilização para estas problemáticas, que quanto mais cedo forem diagnosticadas mais probabilidades irão ter de se suprimir.

Consequentemente, autores como Pathways (2020) ressaltam que as crianças que habitualmente, ou seja, de forma regular dormem o número de horas recomendado têm

normalmente uma melhor saúde. Nesta melhor saúde incluem aspetos como “melhor atenção, comportamento, aprendizagem, memória de trabalho, regulação emocional, qualidade de vida e saúde física e mental.” (p.9).

Davis et al. (2004), através dos seus estudos constataram que as crianças pequenas passam uma grande parte do tempo a dormir o que suscita a importância que o sono tem para as mesmas, ou seja, a sua crucialidade para o corpo e o cérebro que se encontram em constante desenvolvimento. Tal como refere Matos (1998), é de extrema importância proteger o sono do bebé/criança para garantir a proteção da sua saúde, uma vez que, uma desapropriada regulação do sono ao longo da infância pode ter repercussões na qualidade do sono ao longo da vida. Do mesmo modo, de acordo com Pathways (2020), até aos cinco anos, o sono é uma das principais ocupações das crianças, sendo crucial para o equilíbrio homeostático.

Remetendo para a investigação realizada por Coelho (2009) é possível constatar que o sono é essencial para as crianças, na medida em que é por intermédio do mesmo que elas recuperam a energia de que necessitam para a sua vida diária. Ademais, o sono estimula o crescimento e em simultâneo tem um papel preponderante no desenvolvimento cerebral e auxilia na gestão das emoções no decurso do dia uma vez que favorece “o desenvolvimento de processos de autorregulação fundamentais para o seu desenvolvimento emocional e interações sociais futuras.” (Salavessa & Vilariça, 2009, p.584).

Tendo em atenção as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2019) e a APS (s.d.) em relação ao sono das crianças, é possível averiguar que as recomendações do número de horas que as crianças devem dormir vão diferindo de idade para idade. Deste modo, cingindo-me às faixas etárias que importam para esta pesquisa, constatei que numa idade constante no intervalo de um a dois anos devem dormir onze a catorze horas, no que diz respeito às crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos é aconselhado que durmam dez a catorze horas. Pathways (2020), com base na Academia Americana de Pediatria, e Forcemedic (2015), apresentam um número de horas de sono idênticas para as faixas etárias em questão, sendo notória uma pequena diferença de uma hora no que respeita às horas de sono para crianças entre os três e os cinco anos.

Face ao exposto, é possível ainda ressaltar que um sono com pouca qualidade e em escassa quantidade irá provocar sonolência nas crianças, interferindo com a disposição e comportamento das mesmas tal como se tem vindo a explicar no decurso desta revisão bibliográfica.

1.3. O tempo de sesta

Nos estabelecimentos de creche, as crianças dormem a sesta fazendo-o assim até cerca dos três anos de idade, ou seja, até à transição para a Educação Pré-escolar dado que, em muitos estabelecimentos as sextas nesta fase são suprimidas. Neste sentido, vários estabelecimentos de EPE não reúnem sequer condições que lhes permitam fornecer às crianças o tempo de sesta, não havendo inclusive recursos materiais e humanos que possibilitem as crianças que demonstram necessidades de usufruir desse tempo de o fazer.

Em sequência, Mendes (2008) refere que “Entre os 3 e os 6 anos o sono diurno vai progressivamente desaparecer e o tempo de sono profundo nocturno torna-se mais importante” (p.10). Neste sentido, é importante acompanhar o desenvolvimento da criança no seu próprio ritmo, apoiando as suas necessidades de modo a satisfazê-las, acrescentando ainda o facto de que após acordar do tempo de sesta, as crianças, demonstram-se mais despertas e predispostas para a aprendizagem e desenvolvimento de atividades e tarefas (Coelho, 2009). Na mesma senda de ideias, Ferreira et al. (2018) realçam que “Até à idade escolar, a sesta contribui de forma significativa para o sono das crianças.” (p.91), corroborando ainda com a ideia plasmada anteriormente no que respeita ao contributo da sesta na consolidação e aquisição de novas aprendizagens, no desenvolvimento cognitivo e na capacidade das crianças de estarem alerta no desenvolvimento de atividades e tarefas.

Nesta perspetiva surge uma questão, como é que as crianças podem ou conseguem dormir o número de horas recomendadas, se inseridas na rotina de trabalho dos pais, se levantam antes das nove horas da manhã e, por vezes, chegam a casa por volta das dezoito horas? Nas inúmeras respostas que podem ser dadas a esta questão, suscita-me dizer que a mesma podia ser simplificada através do tempo de sesta em contexto de Educação Pré-Escolar, pois, segundo a SPP e a SPS (2017), as crianças devem usufruir de sextas para que possam dormir o número de horas recomendadas.

Por consequência e com base na SPP e a SPS (2017) é possível averiguar que a maior parte das crianças não conseguem dormir o número de horas que são recomendadas para a sua idade e/ou nível de desenvolvimento. Neste seguimento, Ferreira et al. (2018) ressaltam que “com a recente tendência para a privação de sono em idades muito precoces, a sesta pode constituir uma oportunidade ou uma necessidade para completar a duração de sono nas 24 horas” (p.91).

É possível ainda salientar, de acordo com a fonte citada anteriormente, SPP e SPS (2017), que entre um e dois anos as crianças devem dispor de duas a quatro horas de sesta, enquanto que, dos três aos cinco anos esse tempo de sesta deve coexistir entre uma e três horas. Não

deskorando ainda o facto de que cada criança tem o seu próprio ritmo de sono (Matos, 1998) e como tal, deve ser tido em consideração pelos agentes educativos.

Neste sentido, importa aludir ao facto de os estabelecimentos de creche e Educação Pré-Escolar serem os responsáveis por garantir a quantidade e qualidade do sono às crianças, atendendo à regularidade, ausência de distúrbios e perturbações durante o sono (SPP & SPS, 2017). Contudo, os agentes educativos, como os educadores de infância, encontram-se restritos pelas burocracias e diretrizes que são emanadas e às quais devem responder de forma positiva, não obstante ao facto de serem eles, os educadores de infância, quem melhor conhece as crianças e as suas necessidades diárias devendo agir em detrimento dessas e da sua supressão.

Tanto os estabelecimentos como os educadores de infância devem seguir as OCEPE (2016), por meio de uma leitura e análise cuidada é possível averiguar que não existe referência ao tempo de sesta na Educação Pré-Escolar mesmo quando é abordada a organização do tempo. Nesta referenciação à organização do tempo é observável a alusão à sua gestão flexível a partir da qual é possível inferir que a mesma pode, e deve, ser feita de acordo com as características e necessidades das crianças e do grupo.

No entanto, é extremamente perceptível a preocupação e importância que o bem-estar das crianças tem para o seu desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem, bem como o próprio papel ativo que a criança deve ter, alienado e em concordância com a Convenção dos Direitos da Criança, que reforçam a necessidade de ouvir as crianças e permitir que as mesmas tomem decisões em seu benefício (OCEPE, 2016). Nesta sequência e em concordância com as ideias que tenho plasmado ao longo do presente trabalho, reforço a importância da imprescindibilidade de ouvir a criança e compreender as suas necessidades específicas, respondendo às mesmas de modo a contribuir positivamente para o seu pleno desenvolvimento num ambiente securizante, onde as crianças se sentem bem, escutadas e valorizadas.

Mais recentemente, foi levada a cabo uma iniciativa da Assembleia da República, por meio do presidente Eduardo Ferro Rodrigues, que visa propor ao Governo o estudo e a ponderação sobre a introdução do tempo de sesta na Educação Pré-Escolar, como é possível averiguar através da Resolução da Assembleia da República n.º 178/2019. Esta proposta foi elaborada com base nas desvantagens da privação do sono e a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças, de acordo com as recomendações da Sociedade Portuguesa de Pediatria. Neste sentido, a proposta mencionada vem demonstrar a importância que o tempo de sesta tem para o desenvolvimento das crianças em idade Pré-Escolar e a necessidade de se verem tomadas medidas que permitam o respeito da individualidade de cada criança e das suas necessidades quer sejam de carácter físico, psicológico ou fisiológico.

Em sequência da proposta mencionada anteriormente, é possível averiguar através da Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020 de 25 de março de 2020, que o Governo deve garantir as condições necessárias para a realização da sesta a partir dos três anos nos estabelecimentos de ensino de Educação Pré-Escolar da rede pública. Não obstante, as entidades privadas e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) não têm uma legislação que uniformize e clarifique a oferta de tempo de sesta às crianças que frequentam as suas respostas. Neste sentido, cada instituição tem autonomia para decidir e organizar a existência ou não desse tempo de acordo com as regras estabelecidas e com o seu regulamento interno.

1.4. Rotina de sono

Um bom sono é muito importante para uma vida saudável. Ter um padrão de sono adequado na infância é um alicerce que favorece a continuação de um sono de boa qualidade na idade adulta. (APS & SPP, 2017, s.p.). Neste sentido, um dos aspetos que condiciona o sono das crianças é a existência, ou não de uma rotina de sono e esta deve ser implementada o mais cedo possível na vida das crianças, dado que estas, segundo Coelho (2009) aprendem bons hábitos de sono se estes lhes forem ensinados e mais facilmente os irão manter até à vida adulta (APS & SPP, 2017). Nesta sequência, Coelho (2009) ressalva ainda que “Sendo o sono fundamental para o equilíbrio da criança, a verdade é que a aquisição de bons hábitos de sono é tão importante como a aquisição de bons hábitos alimentares” (p.53).

Na mesma sequência de ideias, Lopes et al. (2016) salientam que os hábitos de sono sofrem influências de várias índoles, dependendo assim de fatores “biológicos, psicológicos, estágio de desenvolvimento, ambientais, familiares e socio-culturais” (p.212). Mais ainda, os mesmos autores ressaltam que

Hábitos de sono inadequados acarretam efeitos deletérios a vários níveis, nomeadamente perturbação na regulação emocional e comportamental, quebra do rendimento cognitivo e escolar, aumento do risco de acidentes, alterações do crescimento, obesidade, entre outros. (p.212)

Corroborando as asserções abordadas anteriormente, Maia e Pinto (2008) também equiparam os hábitos de sono aos alimentares, reforçando que estes se criam e modificam “com a idade e os factores que os influenciam não são apenas internos, mas dependem do padrão socioeconómico e cultural” (p.9).

Deste modo, as crianças têm a necessidade de ter um padrão de sono, ou seja, uma rotina, que como qualquer outra deve ser estável, flexível e previsível para que as crianças se sintam seguras “A consistência e a regularidade no cumprimento destas regras oferecem uma maior sensação de segurança à criança e ao jovem.” (APS & SPP, 2017, s.p.). Para que tal se suceda é necessário que sejam estabelecidas regras de higiene do sono que depreendem um “conjunto de hábitos e rituais que permitem facilitar o início e a continuidade do sono” (APS & SPP, 2017, s.p.) que deverão ser adaptadas à faixa etária a quem se destinam. Seixas (2009) menciona que a higiene do sono corresponde a um conjunto de “medidas que se podem aplicar no dia-a-dia das pessoas que têm como objectivo promover hábitos de sono saudáveis e por conseguinte fomentar a boa qualidade do sono” (p.90), corroborando assim a asserção da APS e da SPP.

Nesta sequência, Maia e Pinto (2008) realçam ainda que existem queixas recorrentes, em pediatria, que muitas vezes não são devidamente valorizadas, que habitualmente resultam da falta de ensino de hábitos de sono, o que elenca uma vez mais a importância da utilização destes.

Por conseguinte, “Existem várias regras de higiene de sono que devem ser praticadas por todos nós que ajudam a manter um padrão de sono saudável” (APS, 2022, s.p.). São vários os autores que referem um conjunto de itens que auxiliam na construção e manutenção de uma rotina de higiene do sono, iniciando desde logo pela necessidade de existir uma regularidade nos horários de deitar e levantar (Macedo, 2014; APS & SPP, 2017; Calamaro et al. 2009).

Outro aspeto que consta nas recomendações para uma boa higiene do sono dizem respeito aos momentos que antecedem a hora de ir dormir, nestes deve ser privilegiado o retorno à calma, através de atividades menos estimulantes. Deve haver igualmente um cuidado com a ingestão de comida, dando lugar a refeições mais leves e à supressão de bebidas que sejam estimulantes, por exemplo, bebidas gaseificadas, com cafeína ou alcoólicas (Macedo, 2014; APS & SPP, 2017; Calamaro et al. 2009).

Com base nos mesmo autores e na Unidade Autónoma de Gestão da Psiquiatria e Saúde Mental e na Escola Superior de Saúde do Porto (s.d.) é possível ainda averiguar que é crucial não usar aparelhos eletrónicos, sendo até importante desligá-los e mantê-los longe da cama, preferencialmente o quarto deve estar escuro, silencioso e a uma temperatura amena, criando assim um ambiente propício a um bom sono.

Em suma, de acordo com os autores mencionados anteriormente, Estêvão (2022, s.p) salienta

Premissas importantes para a higiene de sono em crianças e adolescentes são, entre outras: rotina consistente da hora de deitar, calma e segurança, promoção de autonomia, evicção de estimulantes, limitação da utilização de equipamentos electrónicos, respeitando a individualidade de cada criança.

Em sequência, é possível averiguar que “A rotina da hora de deitar, as atividades do fim do dia, as condições do quarto influenciam a rapidez com que a criança adormece, o número de acordares noturnos e a duração de tempo de sono.” (APS & SPP, 2017, s.p.). Ademais, dando consistência àquilo até aqui explanado, “o impacto dos maus hábitos e problemas do sono da criança exerce-se também a nível da qualidade de vida dos pais, afetando o seu bem-estar e desempenhos pessoal e profissional.” (Lopes et al., 2016, p.212).

2. Metodologia

A palavra metodologia tem origem grega (Metá+odós) que significa caminho para, ou seja, a metodologia remete e indica-nos como devemos investigar, o caminho que a investigação segue ou deve seguir (Prodanov & Freitas, 2013).

Neste seguimento, importa referir que é por via do método científico que atingimos o fim que visamos, na medida em que o mesmo corresponde ao conjunto de procedimentos, quer sejam intelectuais ou técnicos, que nós delineamos e adotamos para atingir o objetivo a que nos propomos (Prodanov & Freitas, 2013). O estudo que desenvolvemos é de cariz qualitativo e de natureza descritiva e exploratória. Em seguida será elencada a definição do problema e, por conseguinte, a questão orientadora do estudo.

2.1 Definição do problema

No âmbito do gosto pela Educação Pré-Escolar foi ponderado desenvolver um estudo que pudesse ter como ponto de partida essa área de interesse. Aliando assim esse gosto às rotinas que são estabelecidas na Educação Pré-Escolar, surgiu o interesse pelo sono que é comum a toda a humanidade, e tendo em atenção que as crianças passam uma grande parte do seu tempo a dormir (Lavie, 1998) considerámos que seria pertinente e interessante procurar aprofundar a importância que o sono, o descanso, aliados ao tempo de sesta têm para as crianças em idade Pré-Escolar.

Este tema suscitou também algum interesse devido à experiência pessoal com familiares, uma vez que foi acompanhada a transição de uma criança da creche para a Educação Pré-Escolar, onde foi possível averiguar que fora uma transição complicada face a variadas perspetivas, incluindo a inexistência de um tempo de sesta que possibilitasse à criança descansar e assim melhorar a sua capacidade de concentração e a performance ao longo do dia.

Seja pelo senso comum ou com base em estudos, cada um de nós tem uma ideia pré-concebida acerca da importância do sono em determinados momentos de vida. Sabemos que numa primeira instância as crianças precisam de dormir bastantes horas para que consigam responder aos estímulos que lhe são colocados e que à medida que vamos crescendo as necessidades de sono vão diminuindo.

Cada criança é um ser único, não devemos caracterizá-las de forma generalizada tendo em consideração dados etários e o nível de desenvolvimento esperado em função dos mesmos. Assim, consideramos que seja crucial adequar o tempo de sesta às necessidades das crianças, não obstante, é um outro desafio complicado que se coloca aos educadores, pois, muito embora o sono seja uma necessidade básica, varia de criança para criança (Lavie, 1998).

Nesta ótica, surge a presente investigação e, de acordo com aquilo que a palavra subentende, a investigação é um processo que visa procurar responder a questões. Consequentemente, a primeira etapa deste processo é a formulação da questão que norteará todo o processo investigativo, deste modo, a questão problema é “De que forma é que o tempo de sesta, ou a falta dele, pode influenciar o desenvolvimento holístico das crianças em idade Pré-Escolar?”.

2.1.1. Objetivos do estudo

Após ser elaborado o enunciado do problema, para prosseguir com o processo de investigação é necessário que sejam estabelecidos alguns objetivos que se pretendem visar com este processo. Desta forma, são elucidados em seguida os objetivos estabelecidos: *i)* compreender a importância da sesta na Educação Pré-escolar, em crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, *ii)* perceber as vantagens ou desvantagens da sesta na Educação Pré-Escolar, *iii)* conhecer as opiniões de educadores de infância e de pais/encarregados de educação sobre a importância da sesta e a que níveis, *iv)* entender como é que o educador adapta o tempo pedagógico para o tempo da sesta, *v)* compreender as perspetivas de educadores e de pais/encarregados de educação sobre rotinas e hábitos de sono e *vi)* averiguar possíveis consequências da privação do sono no comportamento e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

2.1.1 Orientação do estudo

Na presente investigação propomo-nos a averiguar qual é realmente a importância do tempo de sesta para o desenvolvimento das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar, segundo a perspectiva de educadores de infância e de pais/encarregados de educação, alcançando responder à questão orientadora da investigação, inicialmente colocada.

Segundo Júnior e Júnior (2011), uma investigação tem vários momentos distintos e para a desenvolver é necessário fazer um levantamento de dados que decorrerá após uma pesquisa bibliográfica. Consequentemente, apreço-me esclarecer que a investigação que será desenvolvida é um estudo de natureza qualitativa exploratória, que segundo Miranda (2009) são investigações que privilegiam a compreensão de determinados problemas segundo a perspectiva dos sujeitos da investigação. Mais ainda, de acordo com Vieira e Cabral (2014), a investigação qualitativa caracteriza-se pela “natureza flexível e cíclica de todo o processo de pesquisa, e a escolha contínua das técnicas e estratégias de recolha e análise de dados” (p. 120).

Nesta índole, o propósito desta investigação cinge-se na compreensão de um fenómeno social tendo em vista a perspectiva dos participantes na investigação (Júnior & Júnior, 2011).

Neste tipo de investigação podem ser utilizadas diversas técnicas de recolha de dados tais como a observação, as entrevistas ou os questionários. Para a consecução do estudo a técnica de recolha de dados utilizada será o questionário, que terá duas versões distintas dado que irá ser aplicado a educadores de infância e a pais/encarregados de educação.

2.1.2 Participantes

Segundo Gil (2008), uma amostra consiste numa parte da população, assim, a amostra que seleccionei para a presente investigação inicialmente era composta por 7/8 educadores de infância, considerando assim uma amostragem por acessibilidade ou conveniência, uma vez que os elementos seleccionados foram escolhidos pela sua disponibilidade e acesso.

A escolha dos participantes remetia ao facto de serem educadores da nossa zona local ou que lá trabalham, alguns foram nossos educadores de infância e como tal existiu maior receptividade e confiança na abordagem para a participação na investigação. Salienta-se ainda a presença de uma educadora que não está enquadrada nas razões referidas anteriormente pois, foi uma educadora com que tivemos oportunidade de trabalhar durante a licenciatura em Educação Básica.

Não obstante, com a prossecução da investigação colocámos a hipótese de alargar a amostra e recolher um número mais elevado de dados através da aplicação de questionários a um maior número de educadores de infância. Ademais, surgiu ainda a possibilidade de recolher

as perspetivas dos pais/encarregados de educação, de acordo com os mesmos moldes e procedimentos da recolha de dados dos educadores de infância.

Desta forma os questionários foram aplicados a educadores de infância que se mostraram recetivos a tal através da publicitação por meio das redes sociais em grupos direcionados para estes profissionais, mantendo assim uma amostragem por acessibilidade ou conveniência.

Neste sentido, o presente estudo contou com cento e setenta e cinco participantes, cento e sete responderam ao questionário dirigido aos educadores de infância, enquanto sessenta e oito responderam ao questionário dirigido aos pais/encarregados de educação.

No que respeita aos educadores de infância, 103 dos inquiridos são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, como se pode observar no gráfico da figura 1.

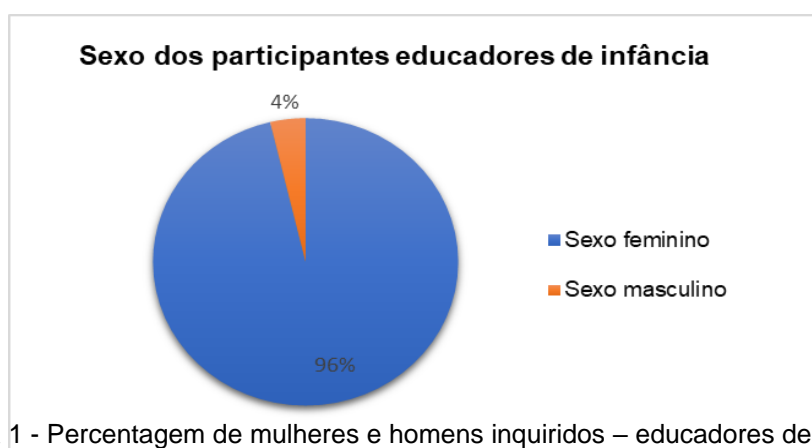


Figura 1 - Percentagem de mulheres e homens inquiridos – educadores de infância

A média de idades dos participantes é de quarenta e dois anos dos quais sessenta e oito por cento são licenciados como se pode averiguar na figura 2, que contém o gráfico com as habilitações académicas dos inquiridos, sendo que uma das respostas refere o 12.º ano como habilitação e como tal a sua resposta torna-se duvidosa dado que com o 12.º ano não nos formamos como educadores de infância.

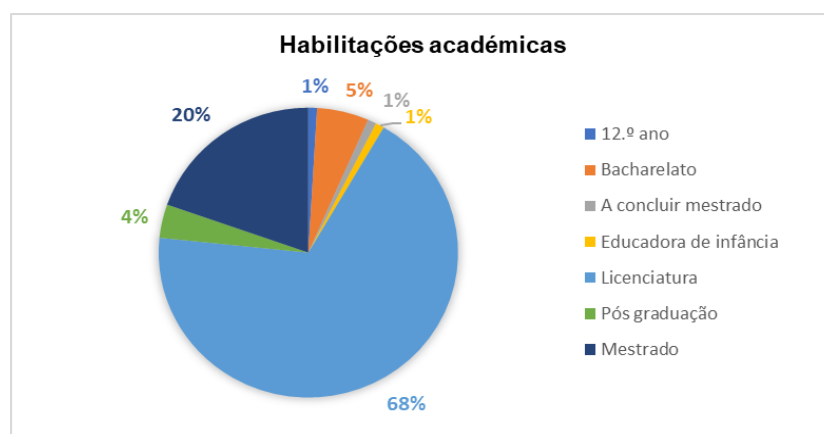


Figura 2 - Habilitações académicas dos inquiridos – educadores de infância

No gráfico de barras que se pode ver na figura 3 é possível observar o tempo de serviço que os educadores de infância possuem à data da resposta ao questionário.

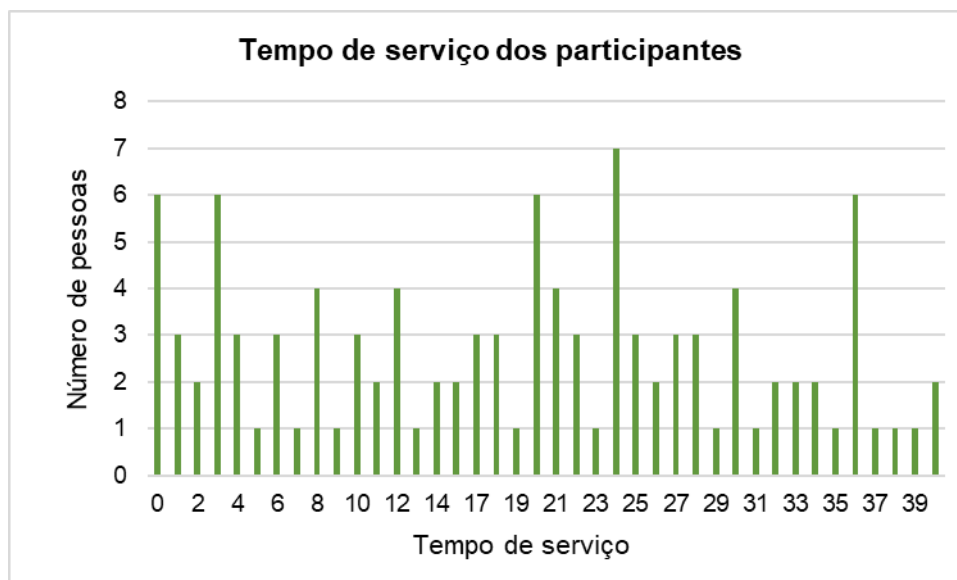


Figura 3 - Tempo de serviço dos educadores participantes

Por sua vez, no gráfico da figura 4 é possível observar a situação profissional atual dos inquiridos, onde é perceptível que se encontra um equilíbrio entre os inquiridos do setor público e do setor privado.



Figura 4 - Situação Profissional dos educadores inquiridos

Caracterizados os participantes do estudo, educadores de infância, nos mesmos moldes será caracterizado o grupo de participantes pais/encarregados de educação. Onde, em sessenta e oito participantes, três são do sexo masculino e os restantes são do sexo feminino, como se pode confirmar na figura 5. Destes, sessenta e quatro são mães, uma é avó e três são pais das crianças pelas quais são responsáveis no jardim de infância.

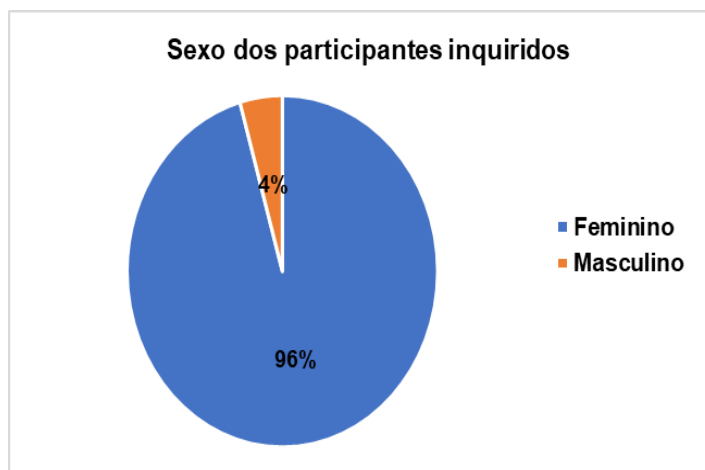


Figura 5 - Percentagem de mulheres e homens inquiridos – pais/encarregados de educação

Nesta sequência, na figura 6, são visíveis as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação participantes no estudo.

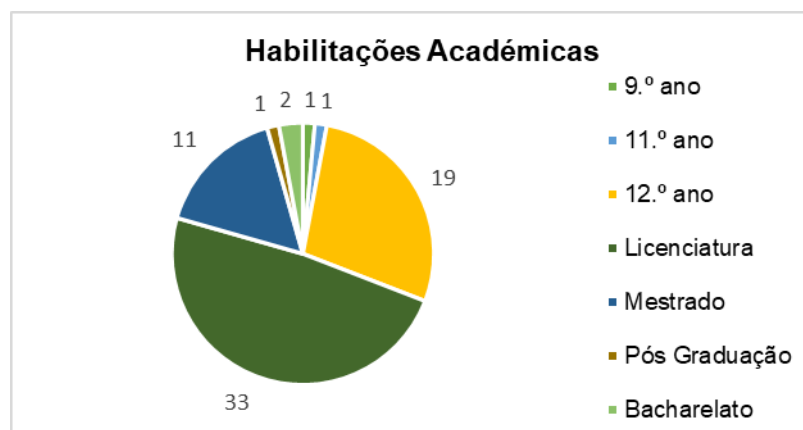


Figura 6 - Habilitações académicas dos inquiridos – pais/encarregados de educação

Dos participantes no estudo é possível averiguar que a maioria são mães (94%), havendo 4% que são pais das crianças pelos quais são responsáveis, acrescendo ainda 2% em que o grau de parentesco é avó, tal como se torna visível no gráfico da figura 7.

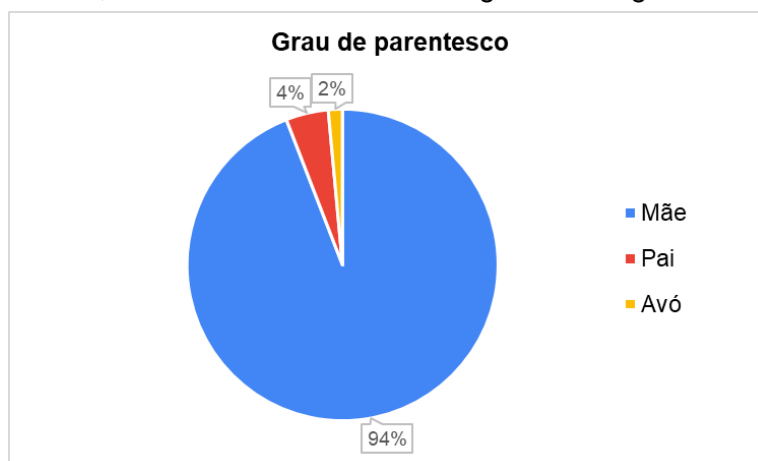


Figura 7 - Grau de parentesco

Neste sentido, as idades das crianças pelas quais são responsáveis variam entre um e seis anos, podendo averiguar-se a distribuição através do gráfico de barras da figura 8. Não obstante, importa referir que os dois casos em que as crianças têm um ano não são considerados, dado ainda frequentarem a creche e não a Educação Pré-Escolar que é o grupo-alvo do estudo. De ressaltar ainda um caso específico em que um inquirido respondeu que o filho tem dez anos, mas que as suas respostas foram feitas em função do tempo em que a criança se encontrava a frequentar a Educação Pré-Escolar.

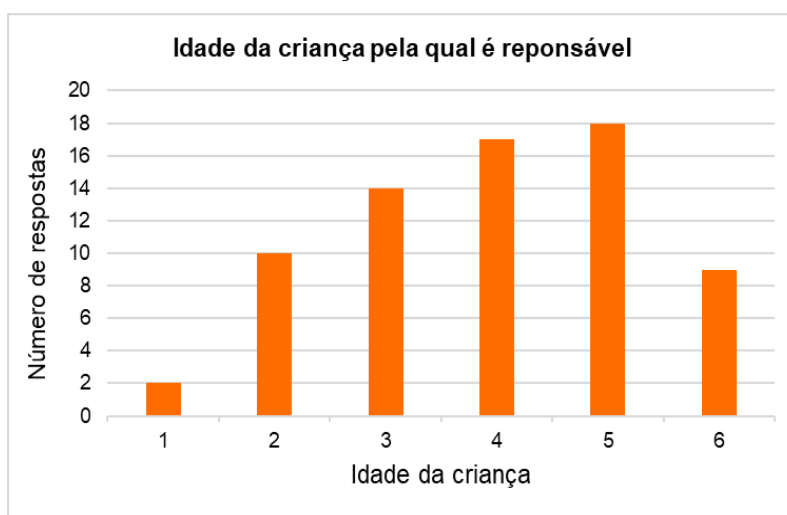


Figura 8 - Idades das crianças

2.2 Instrumento de pesquisa: Questionário

De modo a visar os objetivos definidos inicialmente, para esta investigação a técnica de recolha de dados elegida é o questionário que tem por objetivo obter dados necessários para realizar a investigação junto do informante. De acordo com Pardal e Lopes (2011), o questionário é uma ferramenta que se aplica no âmbito da investigação sociológica de modo a recolher informação pertinente. Mais ainda, de acordo com Coelho (2009), é um instrumento de pesquisa que permite manter o anonimato dos respondentes e confidencialidade dos mesmos de forma mais fidedigna, ao mesmo tempo que minimiza possíveis constrangimentos nas respostas às questões dado que não surte um efeito de intimidação ao participante.

Em consonância, Gil (2008) caracteriza o questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (p.121).

Por seu turno, na perspetiva de Ghiglione e Matalon (2001), o questionário é um meio rigoroso e padronizado na utilização do texto das questões e sua ordem. Hill e Hill (2009)

diferenciam três tipos de questionário, que se distinguem através das perguntas pelas quais são constituídos, assim, pode conter apenas questões abertas, só questões fechadas ou conter ambas. Nesta sequência, os questionários utilizados no âmbito desta investigação, são de autoria própria e apresentam diferentes modalidades de questões abertas, fechadas e de escolha múltipla, tal como pode ser constatado no anexo 1.

2.3 Análise e tratamento de dados

Terminada a recolha dos dados é crucial proceder à sua organização, análise e tratamento para que seja possível obter conclusões, assim, estes aspetos dependerão das técnicas de recolha dos dados pelo que será necessário analisar as respostas de todos os participantes no estudo.

Dado que os questionários contêm respostas abertas torna-se essencial recorrer à análise de conteúdo no que respeita ao tratamento e análise dessas respostas dado que é um método que consiste num conjunto de técnicas que são utilizadas para analisar dados qualitativos (Campos, 2004).

No que respeita à análise dos dados obtidos nas perguntas abertas tivemos em conta Bardin (2016) quando refere que a análise de conteúdo detém um conjunto de técnicas que permitem a análise das comunicações que visam obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às mensagens, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Bardin (2016) distingue seis técnicas de análise de conteúdo que passo a nomear, i) análise categorial, ii) análise de avaliação, iii) análise da enunciação, iv) análise proposicional do discurso, v) análise da expressão e vi) análise das relações. Optámos pela análise categorial emergente, que aponta para o facto das categorias emergirem das respostas dos inquiridos, não sendo portanto, pré-definidas.

Iremos, nesta sequência proceder à análise dos dados obtidos recorrendo ainda à estatística descritiva, uma vez que, de acordo com Reis e Reis (2002) são os métodos que se utilizam “para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos.” (p.5).

3 Análise e Discussão dos resultados

Como forma de proceder a uma análise estruturada dos dados recolhidos este tópico está subdividido em duas partes, uma remete para os resultados dos questionários aplicados aos

educadores de infância e a outra parte dirá respeito aos resultados obtidos através das respostas dos pais/encarregados de educação.

3.1. Perspetivas dos educadores de infância

O educador de infância, com base no Decreto-Lei n.º 241/2001, é responsável por assegurar, criar e manter as condições de segurança e bem-estar do seu grupo de crianças. Neste sentido, é expectável que tenha em consideração as necessidades das crianças e as tente satisfazer de modo a garantir o desenvolvimento pleno e o seu bem-estar físico, emocional, cognitivo e social. É neste contexto que se considerou pertinente recolher dados através dos educadores de infância, face ao seu papel ativo e diário no desenvolvimento das crianças.

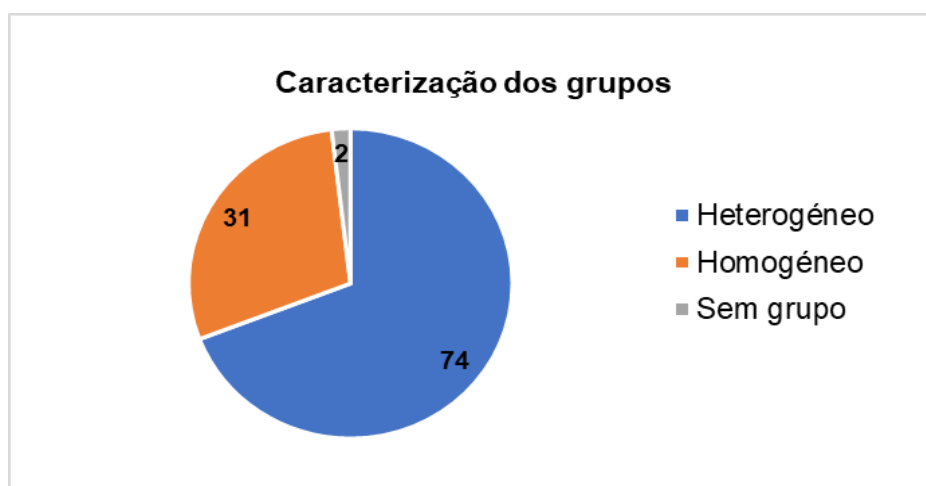


Figura 9 - Caracterização dos grupos de crianças em função das suas idades

Do grupo de educadores de infância inquiridos, setenta e quatro têm um grupo heterogéneo de crianças, trinta e um são responsáveis por um grupo homogéneo enquanto dois não têm nenhum grupo ao seu encargo, dados observáveis no gráfico da figura 9. De ressaltar que esta caracterização se refere às idades, pelo que um grupo homogéneo é aquele em que todas as crianças têm a mesma idade.

Na analogia do número de horas de sono recomendadas para as crianças, com base em diversos autores já mencionados no decurso do presente trabalho é possível averiguar que essa recomendação é feita de acordo com um intervalo etário. Nesta sequência, educadores com grupos homogéneos terão menos dificuldades em gerir o grupo para responder a essas necessidades, necessitando de recursos físicos e humanos para que tal se suceda. Contudo, cada criança é um ser único e tem características muito particulares e por consequência necessidades distintas, cabendo ao educador em parceria com os pais/encarregados de

educação compreender aquilo que será mais benéfico para as crianças, nestes pressupostos a sesta deverá ser feita de forma adaptada à idade e desenvolvimento (APS, s.d.) de cada criança.

De acordo com os dados recolhidos, importa referir, uma vez que o estudo incide na Educação Pré-Escolar, que doze dos educadores inquiridos estão responsáveis por um grupo de creche, sendo que referem que estão com grupos de crianças dos zero aos três anos. Nesta índole, através do gráfico presente na figura 10 é possível observar a quantidade de educadores que têm grupos que dormem a sesta. Dos quarenta e dois que responderam afirmativamente doze são em respeito à creche pelo que trinta são referentes a grupos de Educação Pré-Escolar que dormem a sesta. Por seu turno, é possível ainda averiguar que existem catorze grupos em que algumas crianças dormem e outras não. Neste sentido, é visível que, a partir do grupo estudado, existem mais grupos em que crianças que não usufruem de tempo de sesta do que a usufruir do mesmo.

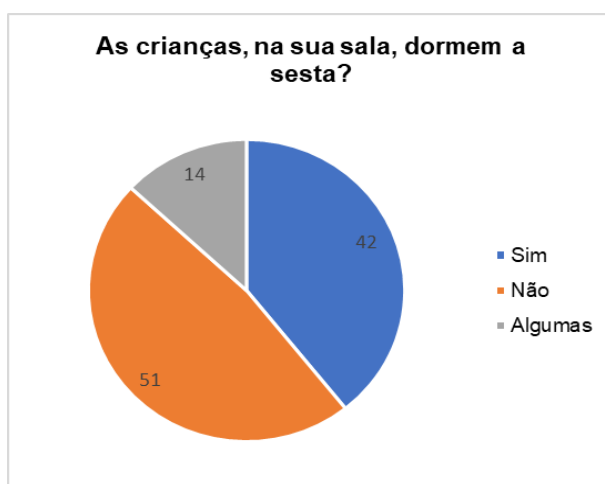


Figura 10 - Número de grupos que têm tempo de sesta

No sentido de compreender os motivos pelos quais os cinquenta e um grupos não fazem a sesta, foi pedido aos educadores que elencassem os motivos para tal. Assim, na tabela 1 é possível observar alguns dos motivos elencados, tendo sido agrupados em quatro categorias distintas, podendo desde já salientar que a categoria mais mencionada diz respeito à não previsão de um tempo de sesta nas regras.

Tabela 1 - Motivos elencados para não existir tempo de sesta

Categorias	Referências	Exemplos de indicadores
Ausência de recursos	12	Falta de recursos humanos e/ou físicos “Não existe espaço nem condições, visto o período letivo ser de 5h muitas crianças que saiam às 15h dormem a sesta depois em casa” E 87 “Não há condições nem abertura profissional do agrupamento e pais para tal.” E 63 “Para além de não haver condições (...)” E 45 “Não há espaço disponível (...)” E 93
Os pais não querem	3	Os pais não querem “As crianças e os encarregados de educação assim o decidiram...mas de tarde, fazemos sempre um momento de respiração e descontração...alguns acabam por adormecer” E 12
Já não precisam	12	As crianças têm 5/6 anos, são finalistas “No grupo dos 5 anos não dormem a sesta (Embora seja importante para crianças que têm necessidade de sesta)” E 66 O grupo de crianças já não precisa, não demonstram necessidade de dormir “Não verifiquei nas crianças a necessidade de dormir” E 15 “As crianças não demonstram necessidade e não achamos necessária a sesta nestas idades.” E 95 (...) consideram (na instituição) que a partir dos 4 não faz falta” E 93 (...) não concordo com a sesta (nestas idades) nos espaços escolares.” E 45 “As crianças não demonstram necessidade, pois não dormindo sesta, à noite, vão mais cedo para a cama. Na minha opinião, a sesta pode ser responsável por perturbações do sono.” E 23
As regras não o preveem	14	Existem condições, mas é proibido No público as crianças não dormem “No JI público a sesta não está contemplada, nem sequer existem espaços apropriados nem equipamento para o efeito” E 17 “Porque é esta a regra nas escolas públicas. Mas tenho um espaço com mantinha e almofada para quem precisar de fazer uma pequena sesta. O espaço só dá para um mas é melhor que nada.” E 90 “Não existe espaço e não está contemplado na legislação” E 32 Não é permitido/são regras da instituição “Não é permitido fazê-lo. Nas visitas da segurança social é reforçada essa proibição.” - E 67 “O horário do pré-escolar no ensino público (das 9h às 15h) não justifica a necessidade de fazer sesta. No entanto, existem crianças que acordam muito cedo e que, quando param (para ouvir uma história ou fazer meditação), acabam por adormecer.” E 69 “Tem 5 horas letivas” E 74

Não obstante, ao longo da tabela é possível encontrar motivos das mais variadas índoles, alguns deles que acabam por surpreender como é o caso da resposta 67, onde é referido que a segurança social, nos casos das IPSS, proíbe que seja possibilitado às crianças terem tempo de sesta. Ao proibirem as instituições e demais agentes educativos de disponibilizarem o tempo de

sesta às crianças estão a colocar em causa que lhes sejam oferecidas as condições necessárias de resposta às suas necessidades entrando em divergência com a missão da própria entidade que “pretende assegurar direitos básicos dos cidadãos e a igualdade de oportunidades” (Segurança Social, 2021). Neste sentido, dado que as IPSS constituem uma grande parte de respostas educativas em Portugal, surgem as seguintes questões, que motivos levam a segurança social a proibir as instituições de possibilitar o tempo de sesta? Quais serão, na sua perspetiva, os benefícios que essa inexistência acarreta para as crianças?

Por seu turno, e em referência ao ensino público, são vários os inquiridos que referem que no ensino público não está contemplada a sesta ou que não se faz sesta no ensino público e que por consequência também não existem condições para que se possa facultar esse tempo e espaço de repouso às crianças.

Ademais, um dos inquiridos refere que não está contemplado na legislação (resposta 32), à data das respostas ao questionário já tinha sido publicada a Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020 de 25 de março de 2020, na qual está patente que o Governo deve garantir as condições necessárias para a realização da sesta a partir dos três anos nos estabelecimentos de ensino de Educação Pré-Escolar da rede pública. Não obstante, em conformidade com a resposta mencionada, a Resolução não é uma legislação, contudo, é uma medida que deve ser respeitada e colocada em prática.

É neste sentido que os dados recolhidos permitem compreender que, embora exista uma Resolução da Assembleia da República que objetiva que sejam garantidas as condições para o tempo de sesta na Educação Pré-Escolar, os educadores não conhecem a Resolução em causa. Por consequência, leva a inferir que as medidas para garantir as condições mencionadas não estão a ser tomadas pelas demais entidades envolvidas e responsáveis de as desenvolver, sendo que o Governo está a estudar como poderá implementar o tempo de sesta na Educação Pré-Escolar desde o ano de 2019, ou seja, há dois anos, aquando da recomendação do parlamento para que tal se sucedesse.

Ainda em referente às respostas da tabela 1, importa realçar a resposta 23, na qual o educador inquirido expressa que a sesta pode ser responsável por perturbações do sono. Diversos são os estudos que corroboram o facto de a sesta ser essencial para as crianças e quando esta não é feita num horário apropriado poderão ocorrer distúrbios no sono noturno devido a sextas tardias como se pode averiguar em estudos desenvolvidos pela SPP e SPS (2017) “Num elevado número de crianças esta privação motiva a ocorrência de sextas tardias ou no trajeto até casa, com interferência no sono noturno e a alterações de comportamento que se repercutem sobre o bem-estar da criança e da família.” (p.3).

Por último, e em referência à categoria “os pais não querem” devemos ressaltar que a decisão de não dormir a sesta deve ser discutida entre os pais e os educadores responsáveis pelas crianças como forma de privilegiar sempre, e em primeiro lugar, o bem-estar geral da criança em detrimento de vontades de pais e/educadores. Através de observação direta, foi possível constatar que existem pais que solicitam aos educadores que seja retirada a sesta às crianças “porque elas já não precisam” e em contrapartida, as crianças no período da tarde permanecem numa luta contra o sono, não conseguindo lidar com essa privação, acabando por adormecer ou demonstrar cansaço extremo e vontade de não fazer nada.

Posto isto, torna-se pertinente compreender quais as perceções que os educadores têm acerca da importância ou não do tempo de sesta, para tal foi-lhes colocada a questão presente no gráfico da figura 11. Através das respostas recolhidas foi feita uma classificação entre três respostas distintas, sim, não e depende.

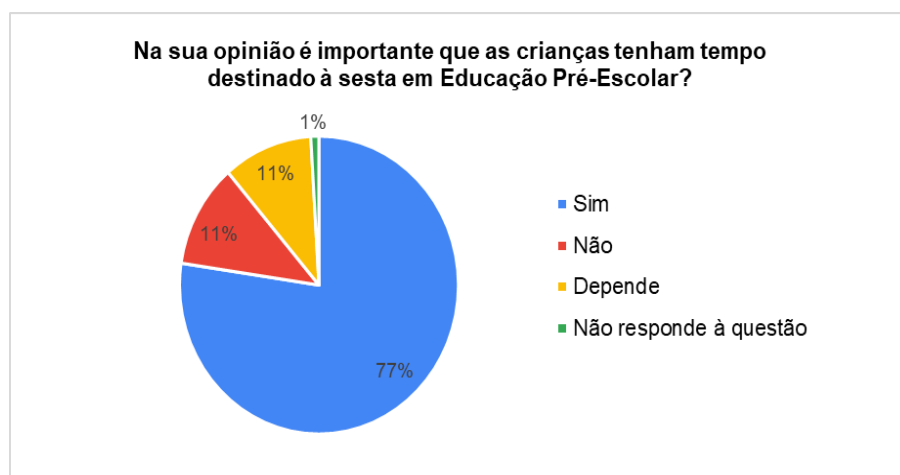


Figura 11 - Importância do tempo de sesta

Através das respostas a esta questão, é possível averiguar que a maioria dos inquiridos (77%) considera que o tempo de sesta é importante em contraste com 11% que refere que não é importante e outros 11% que respondem que depende. Como forma de clarificar as respostas, estas foram justificadas pelo que os inquiridos e na tabela 2 é possível observar as justificações dos educadores que responderam que a importância do tempo de sesta é algo que depende de alguns fatores.

Tabela 2 – Justificações para a resposta depende

Categoria	Sub-categorias	Referências	Exemplos de indicadores
Depende	Idade da criança	2	“Consoante a idade e necessidade” E 58 “Dependendo da idade” E 96 “Depende do estado da criança” E 5
	Necessidade da criança	8	“Há crianças que necessitam, outras não. Por isso, deve ser respeitada essa necessidade independentemente da idade da criança” E 35 “Conforme a necessidade de cada criança. Cada criança é um caso e nem todas necessitam de dormir a sesta.” E 69
	Tempo que a criança permanece na instituição	1	“se a criança sai da escola às 15h ou 15.30h pode fazer a sesta em casa. Se fica na escola até mais tarde sim devia fazê-lo.” E 57

Por seu turno, os educadores que responderam de forma afirmativa à importância do tempo de sesta elencam diversos motivos que os levam a ter essa opinião e perspectiva em torno do assunto. Nesta índole, na tabela 3 é possível averiguar algumas das justificações apresentadas.

Tabela 3 - Justificações para a resposta sim

Categoria	Sub-categorias	Referências	Exemplos de indicadores
Sim	Necessidade de dormir	7	“Tal como respeitamos outras necessidades da criança esta deve ser também contemplada na nossa rotina diária” E 14 “Algumas crianças necessitam de um período retemperador ao longo do dia” E 17 “há crianças que se nota que necessitam da sesta pois passam a tarde muito cansadas e a ter comportamentos que não respeitam as regras estabelecidas na sala.” E 107
	Tempo para relaxar/acalmar e repor energias	13	“Importante, mesmo para as crianças que não mostram necessidade, descansam quando a sala está em silêncio, relaxam” E 3 “Acalma as crianças.” E 32 “Sim, para acalmar, descansar e repor energias” E 54 “Tempo de repouso que é significativo no dia a dia da criança” E 78

Cansaço	4	<p>“Algumas crianças acabam por adormecer durante as atividades do período da tarde” E 4</p> <p>“fadiga, birras” E 39</p> <p>“Há muitas crianças que adormecem sentadas” E 97</p>
Auxilia o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização	13	<p>“É um recurso valioso para a consolidação da memória, da atenção/concentração ... A sesta implicada no desenvolvimento neurológico (sobretudo em idades precoces), no cognitivo - em particular na memória (logo, é essencial para a aprendizagem), na destreza psicomotora e na regulação emocional e comportamental.” E 9</p> <p>“Desfrutam mais das atividades/brincadeiras que se seguem à sesta” E 10</p> <p>“ausência de concentração, atenção tudo o que influencia no fundo o seu desenvolvimento global de forma integral e harmonioso.” E 39</p> <p>“Faz bem à produtividade e ao seu comportamento” E 72</p> <p>“Para um bom desenvolvimento global da criança” E 75</p> <p>“Para as crianças estarem mais disponíveis para aprender e se relacionar” E 84</p> <p>“Para a saúde e aprendizagem” E 86</p> <p>“A sesta é meio caminho andado para a criança ter um melhor relacionamento, ter um melhor desenvolvimento global” E 104</p>
Importância do tempo de sesta	5	<p>“A sesta é tão importante como os momentos de aprendizagem” E 38</p> <p>“Tão importante como brincar” E 65</p> <p>“É equivalente à alimentação” E 66</p> <p>“É uma necessidade básica e tem de se criar condições para a satisfazer” E 91</p>
Tempo que a criança permanece na instituição	4	<p>“Sim. Porque muitas têm necessidade desse período (entram muito cedo e saem muito tarde devido a necessidade das famílias)” E 81</p> <p>“Sim para as crianças que frequentam prolongamento de horário devia ser obrigatório visto que muitas entram as 7h30 e saírem às 18h30/19h” E 87</p> <p>“Sim. Muitas crianças deitam-se tarde e levantam-se muito cedo. Passam muitas horas na escola em atividades e não descansam o suficiente” E 99</p>
Idade da criança	3	<p>“Sim pelo menos as crianças de 3-4 anos” E 22</p> <p>“Sim, pelos menos até aos 4 anos” E 98</p> <p>“Sim até uma certa idade” E 106</p>

Neste sentido, importa realçar o facto de haver vários educadores a mencionar que as crianças são todas diferentes e como tal apresentam necessidades diferentes pelo que o tempo de sesta, além de ser importante para todas, torna-se mesmo crucial para determinadas. Mais ainda, é perceptível que a temática do sono e tempo de sesta é algo do qual os educadores

desenvolvem conhecimentos dado que justificam as suas opiniões com argumentos compatíveis com estudos realizados ou recomendações da APS. É neste propósito que destaco um aspeto em relação à duração do sono e aos processos que decorrem ao longo do mesmo, “é filtrada toda a informação recebida pelo nosso cérebro, o que facilita o processo de reter as memórias mais importantes. A capacidade de concentração, a aprendizagem, o controlo das emoções e a impulsividade são também influenciados pela qualidade e quantidade do sono.” (APS, s.d., s.p.).

Em contraste, em seguida serão referenciadas, na tabela 4, as justificações apresentadas pelos educadores que consideram que o tempo de sesta não é importante.

Tabela 4 - Justificações para a resposta não

Categoria	Sub-categorias	Referências	Exemplos de Indicadores
Não	Não há necessidade	2	“Se tiverem uma boa noite de sono não há necessidade” E 6 “Não, no entanto há crianças que entram muito cedo e saem muito tarde da escola e essas eventualmente deveriam dormir” E 79
	Idade das crianças	3	“Uma criança de 4 ou 5 anos que durma a sesta, terá muita dificuldade em manter uma rotina de sono adequada, terá certamente dificuldade em adormecer cedo, á noite” E 23 “Apenas se tiver crianças com 3 anos que apresentem essa necessidade” E 59 “só se fosse nas de 3 anos e nem todas” E 92
	Tempo de sono noturno	2	“acho que se forem dormir cedo e dormirem o tempo necessário à noite, no Jardim de Infância só dormem excepcionalmente quem precisa, devido ao horário das atividades educativas” E 29 “Se tiverem uma boa noite de sono durante o dia não faz falta.” E 95
	Rotina/hábitos de sono	3	“Penso que não caso tenham rotina de sono ao deitar.” E 44 “Se tiverem bons hábitos de sono, não necessitam de dormir no jardim de infância.” E 45 “Não desde que pratiquem bons hábitos de sono à noite” E 62

Esta análise sugere que os educadores consideram que se as crianças tiverem uma rotina, bons hábitos de sono e dormirem bem o seu sono noturno não necessitam de tempo de sesta, aliado ainda à idade que as crianças têm, sugerindo que dependendo da idade das mesmas estas podem não necessitar de tempo de sesta. Contudo, é essencial compreender o que é dormir bem, para além de terem um sono de qualidade é imprescindível que as crianças tenham também horas de sono na quantidade essencial para responder às necessidades das mesmas

e permitir o seu desenvolvimento holístico e típico, na medida em que, se a criança “se deitar tarde, se acordar muito cedo ou tiver um sono muito interrompido, o tempo total de sono vai ficar diminuído em relação ao necessário ao seu desenvolvimento.” (APS, s.d., s.p.).

Para que tal não se suceda, é elencada a importância de uma rotina e hábitos de sono, que devem ser estimulados e desenvolvidos com as crianças desde cedo para que estas tenham “regras de higiene do sono (conjunto de hábitos e rituais que permitem facilitar o início e a continuidade do sono) adaptadas a cada grupo etário. A consistência e a regularidade no cumprimento destas regras oferecem uma maior sensação de segurança à criança” (APS, s.d., s.p.). É neste sentido que, ao serem questionados acerca do incentivo a bons hábitos de sono 99% dos educadores responderam afirmativamente, como se pode comprovar no gráfico da figura 12.

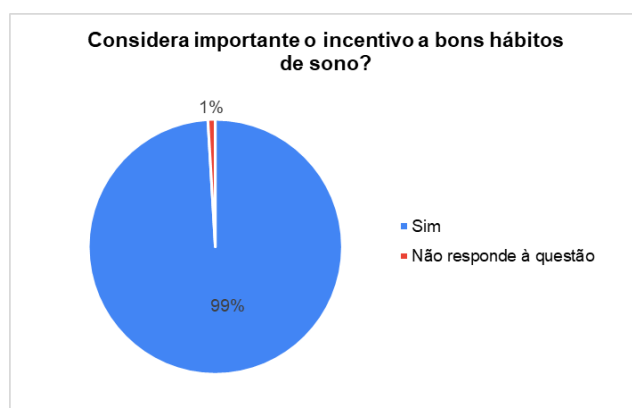


Figura 12 - Importância de hábitos de sono

Em sequência, elencam que a existência de bons hábitos de sono que permitam à criança ter uma rotina de dormir calma e previsível favorece o bem-estar das crianças e visão que estas têm acerca da hora de dormir, “com uma rotina as crianças encaram a hora de dormir como algo importante” (Várias respostas). Mais ainda, destacam que as rotinas de sono promovem o saudável desenvolvimento global das crianças (físico, cognitivo, social, emocional), e concedem-lhe a mesma importância dada aos hábitos alimentares e de segurança. Posto isto, os educadores foram questionados no sentido de expressarem a sua opinião acerca da influência do sono, da privação deste, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deste modo, 98% dos inquiridos refere que sim, enquanto 1% diz que não e outros 1% alegam que tem influência nas crianças de 3 anos, como se pode comprovar através do gráfico da figura 13.

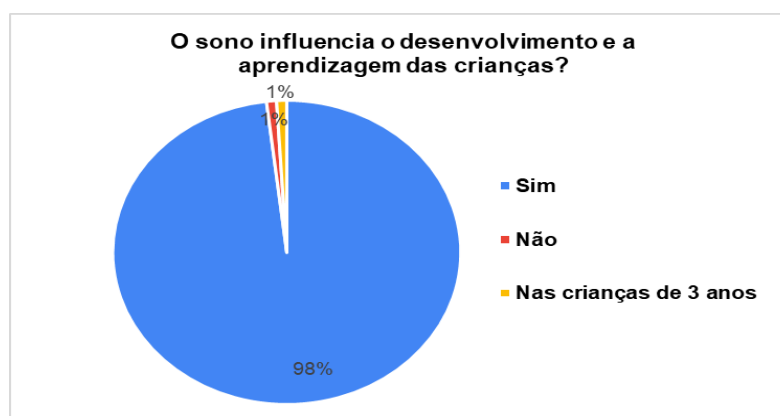


Figura 13 - Influência do sono no desenvolvimento e na aprendizagem

Em justificação à resposta alguns educadores referem que esta influência está comprovada clinicamente e que observam que o comportamento das crianças se altera quando estas demonstram ter necessidade de dormir. Desta forma, o tempo de sesta permite "desacelerar os estímulos para melhor conseguirem assimilar novas aprendizagens e relacionarem-se de forma mais tranquila e disponível" (Resposta 84). Consequentemente, ressaltam ainda que é notório na aprendizagem das crianças que estas não estão com predisposição para tal apresentando diminuta capacidade de atenção e concentração, elencando o tempo de descanso como importante para o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. Por fim, vários dos inquiridos ressaltam que o comportamento das crianças varia em função do tempo e da qualidade do seu sono.

Neste sentido, é essencial compreender se os educadores observam nas crianças repercussões derivadas da privação do sono e de que forma são manifestadas no seu comportamento, para tal, os educadores foram questionados acerca desse aspeto tendo 98% dos inquiridos respondido de forma afirmativa, ou seja, notam alterações no comportamento das crianças quando estas apresentam sono. Em contraste, 2% dos inquiridos responderam que não são notórias alterações comportamentais, tal como se pode confirmar no gráfico da figura 14.



Figura 14 - Alterações comportamentais

De um conjunto de aspetos referidos pelos educadores é possível listar os seguintes comportamentos identificados nas crianças ao longo do seu dia no jardim de infância essencialmente durante o período da tarde que é quando as crianças demonstram mais sono.

Na tabela 5 é possível observar os comportamentos destacados e o número de vezes que foram referenciados pelos educadores, salvaguardando o facto de cada educador referir diferentes tipos de alterações comportamentais. Neste sentido, com base nas respostas obtidas, emergiram três categorias distintas na análise dos dados no que se refere a esta questão.

Tabela 5 - Alterações comportamentais mencionadas pelos educadores

Categorias	Referências	Exemplos de indicadores
Alterações socio-emocionais	95	Agitação/hiperatividade Birras Irritação/irritabilidade Apatia Ansiedade Sem paciência/impacientes Pouca tolerância e respeito pelo outro Dificuldade em gerir e controlar emoções (frustração) Alterações humorísticas Menos disponibilidade social Desafiadoras/impertinentes Desinteresse/alheamento
Alterações físicas e motoras	36	Adormecem Distúrbios alimentares Choro Nervosismo Comunicação em tons mais elevados Instabilidade Menos energia Bem-estar geral afetado Cansaço Sonolência
Alterações cognitivas e motivacionais	50	Raciocínio fraco Falta de concentração Pouca predisposição para atividades orientadas Menor abertura a novas aprendizagens Pouca vontade de fazerem algo

Analisadas as diversas respostas é possível inferir que os educadores mencionam aspetos e comportamentos que já foram identificados e repostados em diferentes estudos, como por exemplo no estudo de Rangel et al. (2015) no qual os autores referem que “as perturbações do sono podem causar morbilidade substancial na criança, nomeadamente consequências a nível do comportamento, da aprendizagem e mesmo perturbações de desenvolvimento como hiperatividade, défice de atenção, défice cognitivo, depressão, risco de quedas acidentais e obesidade.” (p. 257).

Através dos dados obtidos é possível averiguar que a maioria dos educadores inquiridos referem nas suas respostas as alterações socio-emocionais que transparecem nas alterações comportamentais ao nível de maior agitação e irritabilidade. Ademais, em consequência do registo de maior agitação por parte das crianças é referido ainda o nível e tempo de atenção das

mesmas, como se pode ver através da resposta seguinte “Maior agitação, menor tempo de concentração (...)” (E 62).

Por conseguinte, é possível constatar que a temática do sono, mais concretamente o tempo de sesta, não é desconhecida pelos educadores e estes reconhecem as repercussões que existem nas crianças devido à inexistência deste tempo, como se pode observar através da resposta que se segue, “O cansaço perturba no desenvolvimento da criança” (E 102). É neste sentido que se compreende que a generalidade dos participantes no estudo reconhece que a falta do tempo de sesta compromete o desenvolvimento holístico das crianças, o que vem realçar a urgência que existe em deixar clara explicitamente a possibilidade de as crianças poderem descansar sempre que esta necessidade se verifique de forma a não verem o seu desenvolvimento comprometido pela privação do sono.

3.2 Perspetivas dos pais/encarregados de educação

Os questionários aplicados aos pais/encarregados de educação procuraram recolher informações idênticas àquelas que foram obtidas por meio do questionamento aos educadores de infância, dado que os objetivos visados são comuns.

Deste modo, foram recolhidas as perceções acerca do número de horas que as crianças, habitualmente, dormem, estando visíveis os resultados no gráfico de barras da figura 15. Através dos dados recolhidos é perceptível que a maioria dos inquiridos, quarenta e um dos sessenta e

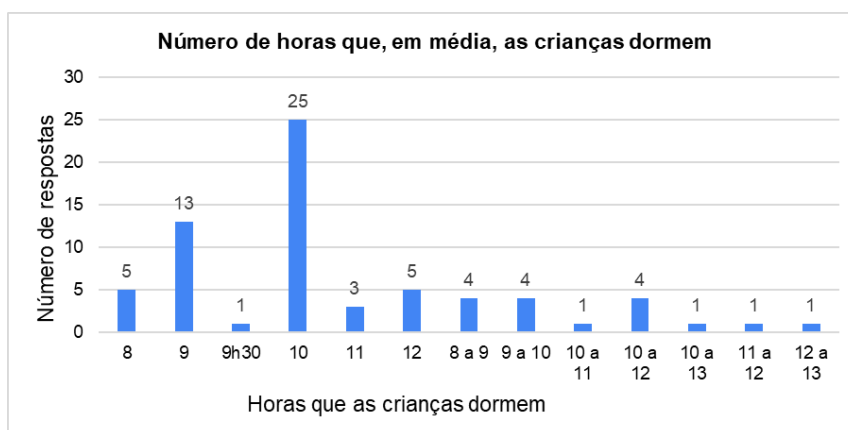


Figura 15 - Média de horas que as crianças dormem

oito participantes refere que as suas crianças dormem entre dez a treze horas, encontrando-se por isso dentro do intervalo de tempo de sono recomendado de acordo, por exemplo, com a OMS (2019) e a APS (s.d.), fontes utilizadas ao longo do desenvolvimento do estudo. Nesta sequência, é importante salientar que não basta apenas ter uma quantidade suficiente de horas de sono, mas que estas devem também ser de qualidade e para que tal se suceda é importante estabelecer bons hábitos e uma rotina de sono.

Em complemento a esta questão, os inquiridos foram questionados no sentido de compreender se as crianças dormem o número de horas necessário. Assim, de acordo com os dados recolhidos e presentes no gráfico da figura 16 é possível averiguar que 65% dos respondentes considera que as crianças dormem o tempo necessário, enquanto 29% tem uma opinião contraditória.

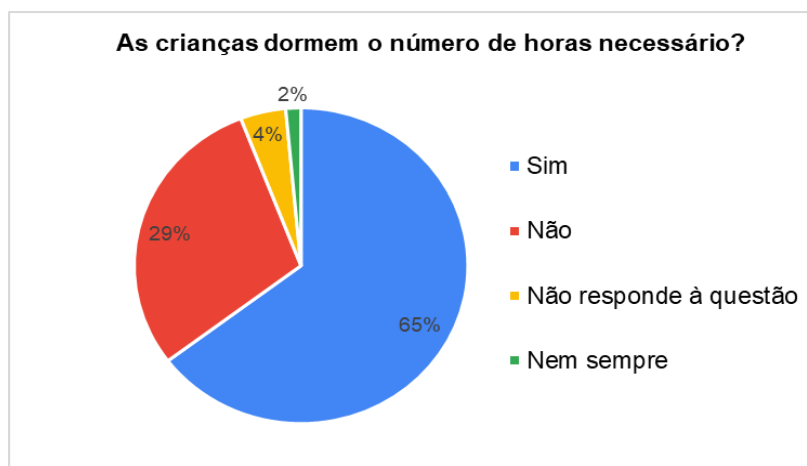


Figura 16 - As crianças dormem o número de horas necessário?

Conjugando as respostas das duas questões é possível compreender que existem encarregados de educação que consideram que as crianças dormem o número de horas necessárias mesmo não respeitando o número de horas que são recomendadas de acordo com a faixa etária de cada criança, uma vez que existe um desfazamento de 5% em relação aos 60% que afirmam que as crianças dormem entre dez a treze horas.

Neste sentido, importa ainda aludir ao facto de a idade não ser um fator único e determinante para averiguar as necessidades das crianças na medida em que estas independentemente da idade cronológica que têm se encontram em momentos distintos no que respeita ao seu desenvolvimento e, por consequências, às suas necessidades.

De modo a compreender se em casa existe uma rotina de sono que permita à criança previsibilidade e segurança, foi questionado se em casa têm estabelecida uma rotina de sono, na qual esteja estabelecido um horário de deitar e, eventualmente, momentos antecedentes ao deitar. Os resultados obtidos demonstram que a maioria (96%) dos inquiridos tem uma rotina estabelecida, em detrimento de uma pequena percentagem de 1% que refere que não ou nem sempre (3%), tal como se pode comprovar no gráfico da figura 17.

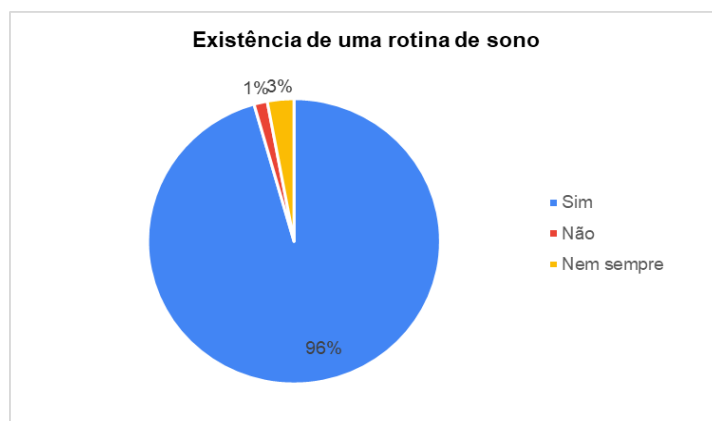


Figura 17 - Existência de uma rotina de sono

Nesta sequência, é possível compreender que os pais/encarregados de educação promovem rotinas de sono em casa e consideram-nas como importantes para as crianças pelas quais são responsáveis. Posto isto, torna-se importante compreender que tipo de rotinas ou hábitos são promovidos e para tal foi pedido aos inquiridos que nomeassem de que forma é a sua rotina e o porquê de considerarem ser importante a sua existência. Consequentemente, foi referido que a rotina é importante para permitir que a criança consiga prever a hora de deitar e prevenir a existência de birras de sono, considerando ainda ser importante ter horários definidos para criar hábitos. Mais ainda, mencionam que a rotina torna o processo mais simples dado que fornece segurança e estabilidade às crianças, tornando os momentos mais calmos e relaxantes que por consequência irão desencadear um sono mais tranquilo.

Na figura 18 é possível observar um esquema que resulta da análise das rotinas que foram mencionadas nas respostas. A construção é resultante das respostas que mais vezes foram dadas pelos respondentes.

Nesta índole, é possível inferir que existem alguns elementos em comum, como o facto de darem início à rotina com o jantar e em sequência a higiene, seguida de uma atividade antes do deitar. Consequentemente, é importante salientar que é bastante importante que, após estar estabelecida uma rotina de sono, a mesma não seja quebrada (Silva et al., 2018).

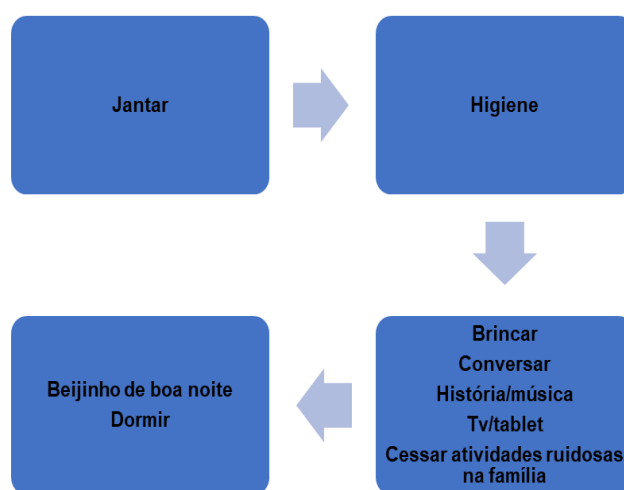


Figura 18 - Rotina de sono

Um aspeto que prende a atenção é o facto de existirem inquiridos a referir que dão tempo para ver televisão usar tablets e telemóveis nos momentos antecedentes ao dormir, quando o objetivo é reduzir os estímulos. É em concordância com este aspeto que os autores mencionados anteriormente, com base em estudos de Monteiro, referem “Na manutenção de um ambiente adequado, ver televisão no quarto é completamente inadequado, bem como jogos de computador, ou outros meios audiovisuais, pois vais provocar uma hiperestimulação no cérebro das crianças e jovens e, conseqüentemente, alteração do sono.” (Silva et. al., 2018, p.65). Mais ainda, Schwab (2020) refere que o sono pode ser afetado de forma negativa devido a diversos fatores tais como horários de dormir irregulares e as atividades antes de dormir, que foram também mencionadas pelos pais/encarregados de educação.

Contudo, o que é que significa o sono para os inquiridos? Ao falarmos desta temática importa clarificar quais são as conceções que os respondentes têm acerca da definição de sono, pelo que foi possível recolher um conjunto de respostas nesse sentido. Na tabela 6 é possível observar as diferentes conceções elencadas pelos inquiridos acerca do sono, que de acordo com Fernandes (2006) “é um estado fisiológico especial que ocorre de maneira cíclica” (p.157) ao longo da nossa vida. De acordo com a mesma autora, durante o sono mantemo-nos de olhos fechados ou entreabertos, imóveis ou com movimentos limitados, sendo que aqueles que ocorrem são involuntários e automáticos, não havendo interação com o meio.

Tabela 6 - Conceções de sono

Categorias	Referências	Exemplos de indicadores
Descanso físico e psicológico	63	Regular as funções do cérebro e do corpo Repor energias Repouso Recuperação e de processos mentais e cerebrais de extrema importância
Desenvolvimento harmonioso	6	Regeneração celular Crescimento
Bem-estar e saúde	5	Calma Relaxamento Tranquilidade Serenidade

Através dos resultados apresentados na tabela é possível inferir que a totalidade dos inquiridos reconhece a pertinência do sono para o bem-estar geral das crianças, sendo capazes de identificar alguns aspetos/processos preponderantes que ocorrem ao longo do sono.

Com base em diferentes estudos foi comprovado que ao longo do sono ocorrem inúmeros processos necessários ao ser humano, pelo que se torna crucial ter um sono de qualidade e na quantidade necessária para o restabelecimento das funções. Contudo, os distúrbios do sono são bastante comuns e interferem de forma negativa na capacidade em adormecer, dormir de forma contínua ou permanecer acordado (Schwab, 2020). Nesta índole, foi colocada uma questão de modo a perceber se os pais/encarregados de educação têm conhecimento de distúrbios do sono e através do gráfico da figura 19 é possível observar que 24% responde de forma afirmativa em detrimento de 26% que responde negativamente.

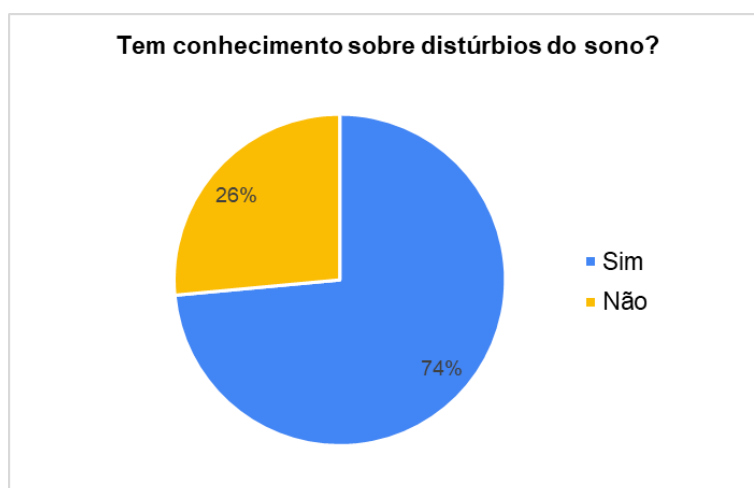


Figura 19 - Conhecimento de distúrbios de sono

Feita a abordagem às perceções de sono e ao conhecimento ou desconhecimento de distúrbios de sono, os pais/encarregados de educação foram convidados a dizer aquilo que entendem por dormir bem, tendo considerado alguns aspetos norteadores dessas asserções. Neste sentido, mencionaram alguns aspetos como dormir determinado número de horas seguidas e que decorra de forma tranquila sem que existam sobressaltos para que quando acordarem de manhã estejam restabelecidas e regeneradas. De ressaltar que as respostas analisadas tenderam para a conceção explicitada anteriormente, destacando ainda a resposta 37 onde é referido "É o reflexo do comportamento diurno dos nossos filhos! Quanto melhor dormirem, mais bem dispostos andam! É uma questão de saúde!".

Dada a resposta mencionada anteriormente, é possível inferir que aquele inquirido especificamente denota uma conexão entre o comportamento das crianças e as horas de sono ou a qualidade do seu próprio sono. Nesta sequência, ao serem questionados se são notórias

alterações comportamentais nas crianças quando o sono não é reparador ou as horas dormidas insuficientes, 100% dos inquiridos referiram que sim, tendo alguns deles explicitado de que forma são visíveis essas alterações. Deste modo, foram apontados os aspetos evidenciados em seguida na tabela 7, na qual foram adotadas as categorias definidas aquando do tratamento dos dados recolhidos através dos educadores de infância, no que respeita às respostas à mesma questão.

Tabela 7 - Alterações comportamentais mencionadas pelos encarregados de educação

Categorias	Referências	Exemplos de indicadores
Alterações socio-emocionais	55	Agitação/hiperatividade Birras Irritação/irritabilidade Apatia Ansiedade Sem paciência/impacientes Pouca tolerância e respeito pelo outro (desencadeamento de conflitos) Dificuldade em gerir e controlar emoções (frustração) Alterações humorísticas Menos disponibilidade social Desafiadoras/impertinentes Desinteresse/alheamento Sensibilidade
Alterações físicas e motoras	30	Distúrbios alimentares Choro Nervosismo Instabilidade Menos energia Bem-estar geral afetado Cansaço Sonolência Quedas/descontrolo do corpo
Alterações cognitivas e motivacionais	16	Falta de concentração Pouca predisposição para atividades Menor abertura a novas aprendizagens (capacidade de aprendizagem) Pouca vontade de fazerem algo Memória Falta de cooperação Desmotivação

Em sequência, como se pode verificar os inquiridos consideram que existem alterações comportamentais e tal como elencaram, essas alterações têm repercussões no desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem das crianças. Embora apenas existam dezasseis referências na categoria de alterações cognitivas e motivacionais, como consta na tabela acima, sendo questionados diretamente acerca da interferência do sono no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem das crianças o paradigma altera-se um pouco. Neste sentido apenas 3% dos inquiridos refere que o sono não tem influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, contrastando com 97% que considera que sim, tal como se pode averiguar no gráfico da figura da figura 20.



Figura 20 - Influência do sono no processo de ensino e aprendizagem

Tendo sido mencionados pelos pais anteriormente algumas formas de alteração comportamental, procurámos compreender qual a percentagem de crianças que têm oportunidade de usufruir de tempo de sesta, pelo que foi possível inferir que 46% das crianças envolvidas no estudo têm essa oportunidade de descanso no jardim de infância, enquanto 37% não dorme e 7% tem essa possibilidade pontualmente, de acordo com os dados apresentados na figura 21.

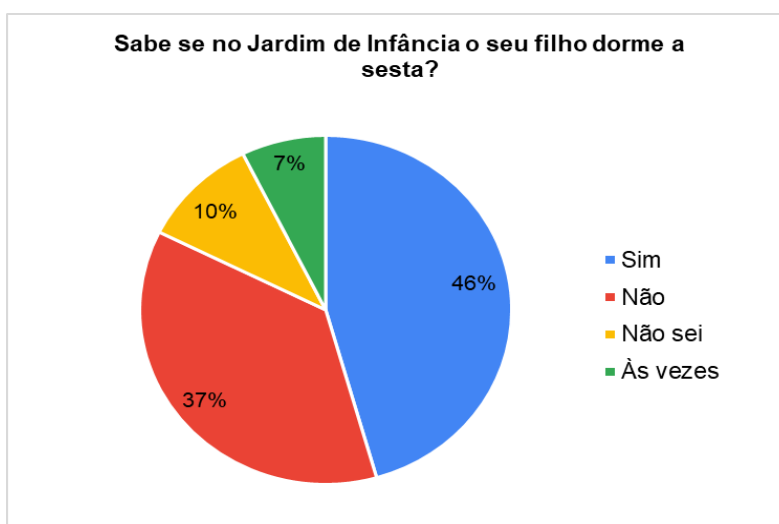


Figura 21 - Existência de tempo de sesta no jardim de infância

Posto isto, esta análise e discussão finda com uma questão acerca da importância do tempo de sesta, na perspetiva dos pais/encarregados de educação, à qual 96% dos inquiridos responderam de forma afirmativa, em detrimento de 4% que respondeu de forma negativa. Dado o reconhecimento feito pelos inquiridos acerca da importância do tempo de sesta, 51% dos mesmo refere que em casa as crianças dormem a sesta, por outro lado 25% responde que não dormem e, por sua vez, 24% diz que às vezes as crianças dormem, como evidenciado na figura 22.

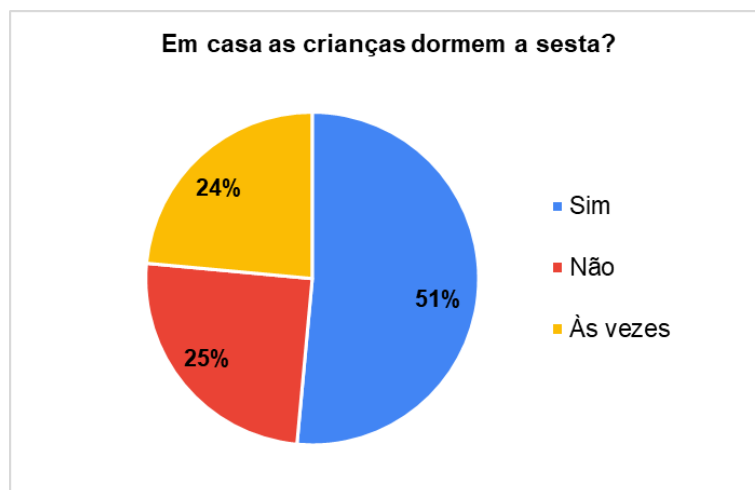


Figura 22 -Tempo de sesta em casa

Por intermédio desta questão é possível inferir que o tempo de sesta é valorizado em casa, sendo dada a oportunidade às crianças de, consoante as suas necessidades, usufruírem desse tempo. Neste sentido, é notório que os pais/encarregados de educação observam e identificam a necessidade que as crianças têm de usufruir de um tempo de sesta quando estão no contexto familiar, no qual, porventura, estão submetidos a uma quantidade inferior de estímulos em relação àquela que recebem no contexto escolar, despendendo menos energia e consequentemente apresentando menos cansaço.

Assim, cabe aos pais/encarregados de educação procurarem alternativas que permitam responder às necessidades das suas crianças, quer seja pela necessidade que têm de dormir ou o inverso. Contudo é notório que as escolas não têm condições para garantir a resposta às necessidades de sono das crianças e por isso, é preponderante que os diversos agentes educativos, educadores e pais/encarregados de educação prezem pela garantia dessas respostas.

3.3 Síntese dos contributos de educadores de infância e encarregados de educação para a compreensão da importância da sesta em crianças pequenas

Em síntese, é possível afirmar que a grande maioria dos educadores e pais/encarregados de educação que responderam aos questionários estão sensibilizados para as questões inerentes ao sono, mais concretamente, ao tempo de sesta considerando-o como algo importante para o desenvolvimento holístico das crianças.

No que respeita às vantagens e/ou desvantagens do tempo de sesta, embora as opiniões sejam distintas, foi possível averiguar que as vantagens se direcionam para os efeitos que tem no desenvolvimento holístico das crianças uma vez que constitui num importante momento de descanso, reposição de energias e regeneração celular. Mais ainda, um aspeto destacado por grande parte dos inquiridos diz respeito às alterações comportamentais que se tornam visíveis nas crianças, ressalvado tanto por educadores de infância como por pais/encarregados de educação, tendo sido reportadas alterações socio-emocionais, físicas e motoras e cognitivas e motivacionais.

Por outro lado, os inquiridos que afirmam reconhecer desvantagens com o tempo de sesta salientam posteriores dificuldades em adormecer no sono noturno, isto porque mencionam que a existência de um sono noturno de qualidade e na quantidade suficiente fazem com que seja suprimida a necessidade da sesta coadunado com uma rotina e hábitos de sono. No que concerne às rotinas e hábitos de sono foi possível compreender que existe sensibilização para esses aspetos e que no seio da rotina familiar há tempo e espaço para a rotina de sono, embora existam aspetos que necessitam de ser alterados como a redução de estímulos provocados pelo uso de tecnologias.

Tornou-se ainda perceptível que, tanto educadores como EE, desconhecem a mais recente Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020 de 25 de março de 2020, que como mencionado no decurso do estudo, recomenda ao Governo que sejam garantidas as condições necessárias para a realização da sesta na EPE, nos estabelecimentos de ensino públicos. Isto porque a mesma não foi mencionada nas respostas e, essencialmente, educadores responderam que no sistema de ensino público não há possibilidade nem condições para tornar viável a existência do tempo de sesta. Contudo, desde 2019 que o Governo deveria estar a trabalhar no sentido de garantir as condições necessárias para que, efetivamente, se possa dar oportunidade às crianças de dormir.

Em sequência, destaca-se a resposta 36 de um EE que refere que “Privar a criança de sesta não é benéfico nem a nível cognitivo da mesma, nem a nível motor (no sono consolida-se o processo de crescimento), nem a nível afetivo (visto que estará mais irritável)”. Mais ainda, foi

possível compreender que existem pais/encarregados de educação que, quando procedem à escolha de uma instituição têm como critério a oferta de tempo de sesta para as crianças.

Nesta sequência, tornou-se visível que tanto os educadores como os EE elencam aspetos comuns no que se refere às repercussões da privação do sono nas crianças, considerando que se tornam visíveis alterações comportamentais que influenciam e interferem no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Consequentemente, Leite e Moreira (2021), baseados em diversos estudos mundiais constataram que

pesando as consequências da privação da sesta nas crianças com as suas vantagens, as recomendações sugerem que a sesta deve ser implementada até à idade escolar, nomeadamente nas creches, infantários e pré-escola, tendo em conta a idade da criança e as suas necessidades individualmente. (s.p.)

É nesta lógica que importa ressaltar que alguns inquiridos referiram que não é a idade que define até quando é que as crianças devem ou não dormir a sesta, que depende das suas características e necessidades. Um aspeto que é bastante importante dado que, por vezes, ainda há quem olhe para um grupo de crianças com a mesma idade e as considere iguais nas suas capacidades, características, interesses e necessidades. É crucial vermos cada criança como um ser único e adequar as respostas às suas necessidades específicas.

Em sequência, destaca-se a resposta de um EE que vai ao encontro do referido anteriormente “Todos somos diferentes e o que funciona para uns, pode não funcionar para outros, mas importa encontrar um equilíbrio, pois até aos 4 anos, é necessário arranjar condições para aquele "reinício" que vem depois de pelo menos 1 hora de descanso. Está estudado que a maior produtividade das crianças é de manhã e esse tempo apesar de ser de extrema utilidade e importância também acaba. É importante dar um tempo à cabeça para descanso e reinício.” (resposta 25).

Neste sentido, as perturbações ou distúrbios do sono afetam cada vez mais pessoas, desde bastante cedo, acarretando consequências que ao longo do tempo se podem agravar como por exemplo défice cognitivo e de atenção e até depressão (Mendes et al., 2004).

Mais ainda, Sousa e Garcia (2004) salientam que “Cerca de 25 a 30% das crianças com menos de 4 anos de idade têm algum tipo de problema de sono e 10% das crianças que frequentam a escolaridade básica são afectadas por perturbações do sono.”. Ora, se em 2004 existiam estas percentagens, numa sociedade cada vez mais agitada e com horários de trabalho alargados ou desfasados, tendencialmente os números crescem e torna-se cada vez mais complexo gerir e respeitar uma rotina de sono na rotina diária familiar.

Conclusões

Com o término da análise e discussão de dados, que culmina com a conclusão deste estudo, é possível inferir que o mesmo finda com o alcance dos objetivos almejados inicialmente.

Assim, por meio da análise e discussão dos dados recolhidos é possível compreender que o tempo de sesta na EPE e as repercussões que a sua inexistência pode ter no desenvolvimento holístico das crianças é algo que os agentes educativos inquiridos, educadores de infância e pais/encarregados de educação, têm ciência dadas as respostas aos questionários. Constatámos que todos reconheceram que é imprescindível que as crianças tenham bons hábitos de sono, hábitos esses que têm que ser criados e estimulados em casa, dentro do seio familiar. Este é um aspeto que alguns educadores também referiram, colocando ênfase na importância de existirem rotinas familiares que permitam que as crianças durmam o tempo que necessitam e que esse tempo seja de qualidade dadas as repercussões que pode atingir. A não existência de uma rotina de sono, que transmita segurança e antecipação às crianças poderá originar momentos de sobressalto que se repercutirão num sono mais agitado e perturbado logo, não será reparador e regenerador.

Embora existam alguns inquiridos que considerem que na EPE as crianças já não necessitam de tempo para dormir a sesta, a grande maioria considera que sim e demonstra ter conhecimento acerca de estudos nesta área que lhes permitiram responder com base nos mesmos. Tendo sido mencionado pelos inquiridos que a inexistência do tempo de sesta “Prejudica o desenvolvimento fisiológico, bem como a aprendizagem intelectual.” (resposta 8 – EE), foi possível compreender que existe a perceção acerca das funções que o sono tem para a reestruturação do corpo e da mente, podendo salientar também uma outra resposta de um EE, na qual refere que “O cérebro e o corpo precisam de tempo para recuperar energia e para desenvolver, isso acontece durante o sono...” (resposta 39).

Neste sentido, estando demonstrado através dos resultados que o sono e, por consequência, o tempo de sesta são imprescindíveis para o desenvolvimento holístico das crianças devido às suas funções de recuperação e regeneração. Assim, é importante alterar o paradigma e, em alguns casos o estigma de dormir a sesta promovendo, por exemplo, ações de sensibilização que permitam discutir questões inerentes ao tema, procurando colocar os demais agentes educativos a discutir coletivamente em prol da procura de soluções que visem responder à diversidade de necessidades das crianças de cada grupo.

Mais ainda, seria benéfico que cada instituição e, por consequência, cada educador tivesse autonomia necessária e suficiente para decidir em função das necessidades das suas crianças quais dormem ou não a sesta. Na medida em que não é benéfico privar as crianças do sono

também não o é obrigar aquelas que não têm essa necessidade a fazê-lo e como tal, para que isto se suceda também é imprescindível dispor de recursos físicos e humanos que tornem esta logística possível.

Notas finais

Com a conclusão deste relatório finda mais uma etapa da minha vida, etapa esta que foi repleta de desafios, sorrisos, lágrimas e um único foco: concretizar um sonho de criança, que tanto esforço fiz para alcançar!

Por entre as palavras escritas neste relatório estão muitas horas de empenho, esforço e dedicação, maior parte dessas horas passadas de forma solitária e num misto de emoções que por vezes se misturavam com um desespero imenso por ver o tempo passar e o trabalho ainda muito por concretizar.

Este relatório não expressa apenas o trabalho desenvolvido nestes dois anos de mestrado, mas muitos dos conhecimentos e aprendizagens construídas, essencialmente nos cinco anos que frequentei a ESE, mas também de todo o meu processo de crescimento e aprendizagens anteriores, académicas e de vida.

A primeira parte do relatório culmina numa introspeção, dado que é construída por reflexões críticas em função do meu percurso nas práticas. Na minha opinião as PES são um aspeto chave na nossa formação, é lá que estamos em ação, em contexto, aprendemos a aprender, erramos, pensamos como melhorar e voltamos mais fortes, com novas ideias e estratégias para modificar e adaptar as nossas práticas aos alunos e demais contextos educativos. Cada dia é uma nova oportunidade de desenvolver aprendizagens, acredito que este ciclo de estudos irá findar e que irei continuar a aprender todos os dias.

Acredito que a carreira docente é desafiante, muito mais na sociedade em que atualmente vivemos, contudo, ao longo da minha formação considero que foram partilhadas comigo bases que irão permitir enfrentar os desafios e alimentar a vontade de fazer mais e melhor.

A segunda parte do relatório, referente ao projeto de investigação, foi aquela que me deu menos gosto em desenvolver, não obstante, constituiu um enorme desafio, o qual abracei e me esforcei para superar. O facto de aliar a parte investigativa ao contexto de EPE, o meu predileto, favoreceu a minha motivação e vontade de querer mergulhar nele e compreender a realidade que é vivida em relação à problemática escolhida.

Quando temos o amor das crianças com as quais nos cruzamos no decurso do nosso processo de formação e o apoio das pessoas certas os nossos objetivos ficam mais perto.

Hoje, será o primeiro dia do resto da minha vida! Que venham mais projetos e sonhos para alcançar.

Referências Bibliográficas

- Associação Portuguesa de Sono (s.d.). *Higiene do sono da criança e adolescente: Ter um bom sono é um sonho possível*. Obtido de: <https://apsono.com/pt/centro-de-documentacao/brochuras>.
- Associação Portuguesa de Sono (2022). Como posso manter um sono saudável?. Obtido de: <https://www.apsono.com/pt/noticias/noticias-do-sono/24-noticias/noticias-do-sono/407-como-posso-manter-um-sono-saudavel>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Blunden, S. L. (2012). Behavioural Sleep Disorders across the Developmental Age Span: An Overview of Causes, Consequences and Treatment Modalities. *Psychology*, 3 (3), 249-256.
- Borges, T., Azevedo, M., Fonseca, P., Torres, P., & Costa, F. M. (2000). Hábitos de sono. *Saúde Infantil* (22), 61-68.
- Caetano, A. P., & Silva, M. P. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60.
- Calamaro, C., Mason, T., & Ratcliff, S. (2009). Adolescents living the 24/7 lifestyle: effects of caffeine and technology on sleep duration and daytime functioning. *Pediatrics*, 123(6), 1005-1010.
- Campos, C. J. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Bras Enferm*, 57 (5), 611-614.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Chaves, J. (2016). A relação entre processamento sensorial e sono. *TOPediátrica*, (29), 5-8.
- Chervin, R. D., Archbold, K. H., Dillon, J. E., Pituch, K. J., Panahi, P., Dahl, R. E., & Guilleminault, C. (2002). Associations between symptoms of inattention, hyperactivity, restless legs, and periodic leg movements. *Sleep*, 25, 213-218.
- Coelho, S. R. O.P. (2009). *Sono – Vigília na Infância: Conhecimentos dos Educadores* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Davis, K.F., Parker, K.P. & Montgomery, G.L. (2004). Sleep in infants and young children: Part one: normal sleep. *Journal of Pediatric Health Care*, 18 (2), 65-71.
- Estêvão, M. H. (2022). *"Dormir bem dá saúde e faz crescer" as crianças*. Obtido de: <https://www.apsono.com/pt/noticias/noticias-do-sono/24-noticias/noticias-do-sono/69-dormir-bem-da-saude-faz-crescer>.

- Estivill, E. (2007). *Dormir a sono solto: como prevenir distúrbios do sono*. Círculo de Leitores.
- Fernandes, F. (2020). Dormir é meio sustento. *TOPediátrica*, (29), 22-25.
- Fernandes, R. M. F. (2006). O sono normal. *Medicina: Ribeirão Preto*, 39 (2), 157-168.
- Ferreira, H. C. (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. EDUCA.
- Ferreira, N., Dias, I., Fernandes, L., & Madureira, N. (2018). Sesta em idade pré-escolar - realidade em infantários da região Centro de Portugal. *Nascer e Crescer: revista de pediatria do centro hospitalar do Porto*, 27 (2), 88-92.
- Forcemedic (2015). Padrões típicos de sono/ ritmos circadianos em crianças. *TOPediátrica*, (29), 17-21.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e Prática* (4.^a ed.). Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Editora Atlas.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Junior, A., & Junior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7 (7), 237-250.
- Lavie, P. (1998). *O mundo encantado do sono*. Climepsi Editores.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91.
- Leite, L., & Moreira, C. (2021). A importância da sesta na criança. Serviço de pediatria do hospital de Braga. Obtido de: <https://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=142595&langid=1>.
- Lopes, S., Almeida, F., Jacob, S., Figueiredo, M., Vieira, C. & Carvalho, F. (2016). Diz-me como dormes: hábitos e problemas de sono em crianças portuguesas em idade pré-escolar e escolar. *Nascer e Crescer: revista de pediatria do centro hospitalar do Porto*, 25 (4), 211-216.
- Macedo, M. J. (2014). Abordagens eficazes para a higiene do sono na infância: uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa De Medicina Geral e Familiar*, 30 (6), 415-417.
- Madureira, N. & Estevão, M. H. (2017). Sono normal e problemas do sono. In G. Oliveira & J. Saraiva (Eds.). *Lições de Pediatria* (vol. 1). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Maia, I., & Pinto, F. (2008). Hábitos de Sono. *Nascer e Crescer: Revista do Hospital de Crianças Maria Pia*, 17 (1), 9-12.
- Matos, A. J. (Ed.). (1998). *Programa de Formação de Educadores: Psicologia Infantil e Juvenil* (Vol. I). Oceano-Liarte Editores.

- Mendes, L., Fernandes, A. & Garcia, F. (2004). Hábitos e Perturbações do Sono em crianças em idade Escolar. *Portuguese Journal of Pediatrics*, 35 (4), 341-347.
- Mendes, R. M. N. (2008). A criança, o sono e a escola. *Revista Referência* (7), 7-19.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2021). *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Miranda, R. (2009). *Capítulo 3: Metodologia*. Obtido de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf.
- Nogueira, P. B., & Abelha, M. (2014). Trabalho colaborativo docente no ensino das ciências. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação*, (pp.126-136). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). APM.
- Organização Mundial da Saúde (2019). *OMS: para crescerem saudáveis, crianças devem sentar menos e brincar mais*. ONU: Copyright.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pathways (2020). Como a terapia ocupacional pode tratar crianças com problemas de sono. *TOPediátrica*, (29), 9-11.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, (20), pp. 224 – 233.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico* (2.ª ed.). Universidade Feevale.
- Rangel, M. A., Baptista, C., Pitta, M. J., Anjo, S. & Leite, A. L. (2015). Qualidade do sono e prevalência das perturbações do sono em crianças saudáveis em Gaia: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 31 (4), 256-264.
- Reis, E. A. & Reis, I. A. (2002) *Análise Descritiva de Dados*. (Relatório Técnico do Departamento de Estatística) Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte.
- Salavessa, M., & Vilariça, P. (2009). Problemas de sono em idade pediátrica. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25 (5) ,584-591.

- Schwab, R. J. (2020). Abordagem ao paciente com transtorno do sono ou da vigília. Obtido de: <https://www.msmanuals.com/pt-pt/profissional/dist%C3%BArios-neurol%C3%B3gicos/transtornos-de-sono-e-vig%C3%ADlia/abordagem-ao-paciente-com-transtorno-do-sono-ou-da-vig%C3%ADlia>.
- Segurança Social (2021). Objetivos e Princípios. Obtido de: <https://www.seg-social.pt/objectivos-e-principios>.
- Seixas, M. P. (2009). *Avaliação da Qualidade do Sono na Adolescência: Implicações para a Saúde Física e Mental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1256>.
- Shulman L. S., & Shulman, J. H. (2016). Como é que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, 6 (1), 120-142.
- Silva, E. M. B., Simões, P. A. D., Macedo, M. C. S. A., Duarte, J. C., & Silva, D. M. (2018). Perceção parental sobre hábitos e qualidade do sono das crianças em idade pré-escolar. *Revista de Enfermagem Referência*, (17), 63-72.
- Sociedade Portuguesa de Pediatria & Sociedade de Pediatria Social (2017). *Recomendações SPS-SPP: Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados*.
- Sousa, L. A., & Garcia, F. T. (2004). Terapêutica nas perturbações do sono. *Portuguese Journal of Pediatrics*, 35 (5/6), 459-464.
- Unidade Autónoma de Gestão da Psiquiatria e Saúde Mental & Escola Superior de Saúde do Porto (s.d.). *Sono*. Obtido de: https://portal-chsj.min-saude.pt/uploads/document/file/802/Higiene_do_Sono.pdf.
- Vieira, C. M. & Cabral, E. M. (2014). Técnicas qualitativas de produção de dados: características e processos de construção. *Ariús*, 20 (1), 98-124.
- Zee, P. C., & Turek, F. W. (1999). Introduction to Sleep and Circadian Rhythms. In F. W. Turek, & P. C. Zee (Eds.), *Sleep and Circadian Rhythms* (pp. 1-17). Nova Iorque: Informa Healthcare.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República, 1.ª Série A, n.º 201. Ministério da Educação, pp. 5572-5575.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República, 1.ª Série, n.º 129. Presidência do Conselho de Ministros, pp. 2918-2928.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, Diário da República, 2.ª Série, n.º 206. Ministério da Educação, pp. 52300-52302.

Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, Diário da República, 2.ª Série, n.º 13. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, pp. 2549-2550.

Despacho n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro, Diário da República, 2.ª Série, n.º 38. Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação, pp. 109-110.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto – terceira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Resolução da Assembleia da República n.º 178/2019, de 12 de setembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 175. Assembleia da República, p. 125.

Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020, de 25 de março, Diário da República, 1.ª Série, n.º 60. Assembleia da República, p.2.

Anexos

Anexo 1: Questionário para educadores de infância

Tempo de sesta na Educação Pré-Escolar

O presente questionário está inserido num projeto final de Investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, acerca do tempo de sesta na Educação Pré-Escolar: a sua importância na perspetiva de educadores de infância e dos pais/encarregados de educação.

Desta forma, a sua participação é crucial no sentido de conseguir conhecer e compreender a perspetiva dos educadores de infância sobre o tema em estudo, salientando que o questionário não contém respostas corretas ou incorretas.

Tempo estimado de resposta: 10 minutos.

O questionário é anónimo e confidencial, sendo os dados obtidos destinados apenas a fins académico.

Agradeço, desde já, a sua crucial colaboração.

Mariana Gomes Ferreira

Instruções de preenchimento

Selecione a opção que considera adequada ou responda dando, por exemplo, a sua opinião quando solicitada.

Caracterização sociodemográfica dos inqueridos

Sexo: *

Feminino

Masculino

Idade: *

A sua resposta _____

Habilitações académicas: *

A sua resposta _____

Tempo de serviço: *

A sua resposta _____

Situação profissional: *

Público

Privado

Não colocado

Outra: _____

Caracterize o grupo de crianças, com que está a trabalhar, no que diz respeito *
às idades das mesmas (por exemplo, grupo misto com crianças dos 3 aos 6
anos).

A sua resposta

Perceções sobre o sono

1. Considera que o sono influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das *
crianças? Justifique.

A sua resposta

2. Tem conhecimento da recomendação do número de horas de sono para uma *
criança com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, inclusive?

Se responder sim, passe para a questão 2.1. Se responder não, passe à questão 3.

Sim

Não

2.1. Número de horas recomendadas:

A sua resposta

3. Considera que as crianças no jardim de infância dormem o número de horas que é recomendado? Justifique. *

A sua resposta

4. São notórias alterações comportamentais nas crianças derivado à privação de sono? *

Se responder sim, passe à questão 4.1. Se responder não passe à questão 5.

Sim

Não

4.1. De que forma?

A sua resposta

5. Na sua perspetiva, é importante a existência de uma rotina de sono (por exemplo tempo de sesta, hora de deitar, momentos antecedentes ao deitar)? Justifique. *

A sua resposta

6. Quais os hábitos de sono que considera importantes nesta faixa etária (3-6 anos)? *

A sua resposta

7. Considera importante o incentivo a bons hábitos de sono? Justifique. *

A sua resposta

Perceções sobre o tempo de sesta no Jardim de Infância

8. Na sua sala, as crianças fazem sesta? *

Se responder não, responda à questão 8.1. Se responder sim passe à questão 9.

- Sim
- Não
- Algumas

8.1. Se respondeu não, explicita os motivos (por exemplo, não existem espaço/condições disponíveis, devido à covid-19, as crianças não demonstram necessitar de tempo de sesta)

A sua resposta

9. Na sua opinião, é importante que as crianças tenham tempo destinado à sesta em Educação Pré-Escolar? Justifique. *

A sua resposta

10. Até que idade considera ser importante o tempo de sesta na Educação Pré-Escolar? *

A sua resposta

11. Se uma criança apresentar sono, necessidade de dormir a sesta, é-lhe dada *
essa possibilidade dentro da sua sala? Justifique.

A sua resposta

12. Considera que existem consequências da privação do tempo de sesta, que *
podem ser observadas ao longo do tempo letivo? Justifique.

A sua resposta

12.1. Se respondeu sim à questão anterior indique quais.

A sua resposta

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 1: Questionário para pais/encarregados de educação

Tempo de sesta na Educação Pré-Escolar

O presente questionário está inserido num projeto final de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, acerca do Tempo de sesta na Educação Pré-Escolar: a sua importância na perspetiva de educadores de infância e de pais/encarregados de educação. Desta forma, a sua participação é crucial no sentido de conseguir conhecer e compreender a perspetiva dos pais/encarregados de educação sobre o tema em estudo, salientando que o questionário não contém respostas corretas ou incorretas.

Tempo estimado de resposta: 10 minutos.

O questionário é anónimo e confidencial, sendo os dados obtidos destinados apenas a fins académico.

Agradeço, desde já, a sua crucial colaboração.

Mariana Gomes Ferreira

Instruções de preenchimento

Selecione a opção que considera mais correta ou especifique a sua opinião quando solicitado.

Caracterização sociodemográfica dos inqueridos

Sexo: *

- Feminino
- Masculino

Idade: *

A sua resposta

Habilitações académicas: *

A sua resposta

Grau de parentesco: *

- Mãe
- Pai
- Outra: _____

Idade da criança pela qual é responsável no Jardim de Infância: *

A sua resposta

Número de filhos: *

A sua resposta

Informações sobre a rotina do sono

1. Em média, quantas horas dorme(m) a(s) criança(s) da idade da sua por noite? *

A sua resposta

2. Considera que a(s) criança(s) dorme(m) o tempo necessário? Justifique. *

A sua resposta

3. Em casa tem estabelecida uma rotina de sono (hora de deitar e momentos antecedentes)? Justifique. *

A sua resposta

4. Considera importante estabelecer uma rotina de sono? Justifique. *

A sua resposta

5. Em casa, a(s) criança(s) dormem a sesta? *

Se respondeu sim, responda à questão 6.1. Se respondeu não ou às vezes responda à questão 7.

- Sim
- Não
- Às vezes

5.1. Até que idade?

A sua resposta

Perceções sobre o sono

6. Sabe quantas horas, em média, devem dormir as crianças de acordo com a sua idade? *

- Sim
- Não

7. O que significa o sono para si? *

A sua resposta

8. Tem conhecimento sobre distúrbios do sono? *

Sim

Não

9. O que entende por dormir bem? *

A sua resposta

10. São notórias alterações comportamentais na(s) criança(s) quando não dorme(m) bem, ou não dormem o tempo necessário? Que tipo de mudanças? *

A sua resposta

Perceções sobre o tempo de sesta no Jardim de Infância

11. Na sua opinião, é importante que as crianças tenham tempo destinado à sesta em Educação Pré-Escolar? *

Sim

Não

11.1. Justifique a sua resposta à questão anterior. *

A sua resposta

12. Considera que as crianças no jardim de Infância dormem o número de horas *
recomendado? Justifique.

A sua resposta _____

13. Até que idade considera ser importante o tempo de sesta na Educação Pré- *
Escolar?

A sua resposta _____

14. Considera que o sono influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das *
crianças?

Sim

Não

14.1. Justifique a sua resposta à questão anterior. *

A sua resposta _____

15. Sabe se no Jardim de Infância o seu filho dorme a sesta? *

Se respondeu sim, não, às vezes, diga o que pensa sobre isso respondendo à questão 4.1.

Sim

Não

Às vezes

Não sei

15.1. O que pensa sobre isso?

A sua resposta

Muito obrigada pela sua colaboração.