

Adriana Patrícia de Andrade Mendes

Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: o tempo das crianças entre a escola e a família



Março de 2019

Adriana Patrícia de Andrade Mendes

Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: o tempo das crianças entre a escola e a família

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor João Rocha

Professora Doutora Maria Figueiredo

Março de 2019



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Adriana Patrícia de Andrade Mendes, número 10703 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/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, _____ de _____ de _____

A aluna, _____

Agradecimentos

A realização do presente Relatório Final de Estágio contou com o apoio e a colaboração de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização.

Deste modo, gostaria de agradecer individualmente:

- Aos meus orientadores, Doutor João Rocha e Doutora Maria Figueiredo pela forma como orientaram o meu trabalho e pela disponibilidade, partilha, apoio e incentivo demonstrados. Muito obrigada!

- Aos professores que supervisionaram as práticas pedagógicas, Doutores João Rocha, Ana Patrícia Martins, Ana Isabel Silva, Maria Figueiredo e Anabela Novais que, a partir das reflexões realizadas, me permitiram crescer enquanto aluna e enquanto profissional.

- Às orientadoras cooperantes, pela amabilidade, atenção e partilha de saberes que me permitiram melhorar as minhas práticas e as minhas intervenções.

- Às crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar e que me ajudaram a crescer profissionalmente.

- Aos alunos que participaram neste trabalho de investigação e o tornaram exequível.

- Aos meus pais e irmão por acreditarem em mim e me incentivarem a seguir os meus sonhos.

- Ao meu namorado pelo carinho, dedicação e encorajamento, fazendo-me acreditar que tudo iria correr pelo melhor.

- A todos os familiares e amigos que manifestaram o seu apoio e me incentivaram a lutar por este sonho.

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contempla duas partes. A primeira expõe uma análise e reflexão crítica das práticas supervisionadas desenvolvidas em contexto e a segunda incorpora um trabalho de investigação que teve como objetivo conhecer as perceções dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito.

Para a realização da primeira parte recorreu-se aos materiais desenvolvidos e utilizados no âmbito das práticas, a autores de referência e, ainda, aos Padrões de Desempenho Docente.

Relativamente à investigação que contempla a segunda parte, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade. Deste modo, a investigação desenvolvida assumiu um carácter qualitativo.

Através dos dados recolhidos no âmbito da investigação, foi possível retirar várias conclusões, sendo que algumas delas vão ao encontro do que é defendido por alguns autores. Desta forma, foi possível dar resposta à questão problema enunciada e caracterizar o dia a dia da população inquirida.

Palavras-chave:

1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Direitos; Escola; Família; Tempo; Participação; Trabalhos de Casa.

Summary

The present Final Report of Internship was carried out within the scope of the Master's Degree in Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and it comprises two parts. The first presents a critical analysis and reflection of the supervised practices developed in context and the second one incorporates a research project that aims to know the students' perceptions about the organization of their daily time and their participation in this scope.

In order to carry out the first part, it was necessary to use the materials developed and used in the scope of the practices, reference authors and, also, the Standards of Teaching Performance.

Regarding the research that contemplates the second part, in turn, we conduct semi-structured interviews to students of a group of the 3rd year of schooling. In this way, the research developed has taken on a qualitative character.

Through the data gathered in the scope of the investigation, it was possible to draw several conclusions, some of which are in line with what is defended by some authors. In this way, it was possible to answer the problem question and characterize the day-to-day of the population surveyed.

Keywords:

1st Cycle of Basic Education; Early childhood education; Rights; School; Family; Time; Participation; Homework.

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I.....	3
Apreciação crítica sobre as práticas em contexto	3
Nota introdutória	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	5
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2. Na Educação Pré-Escolar.....	8
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	10
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	21
Síntese global das reflexões	39
Parte II.....	41
O tempo das crianças: entre a escola e a família.....	41
Nota introdutória	42
1. Revisão da literatura.....	45
1.1. Direitos das crianças	45
1.2. Participação da criança em diferentes contextos (escola e família)	49
1.3. Tempo das crianças	50
1.4. Tempo escolar e os trabalhos de casa	53
1.5. Lazer e tempo livre para as crianças	56
2. Metodologia	60
2.1. Problema e objetivos de investigação.....	60
2.2. Participantes e acesso ao campo	60
2.3. Plano de investigação.....	61
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	62
2.5. Procedimentos de análise e tratamento de dados	64
2.6. Relação entre as decisões.....	64
3. Apresentação e discussão dos dados.....	66
3.1. Caracterização do quotidiano das crianças.....	66
3.2. Participação das crianças	70
3.3. Perceção das crianças da organização do seu quotidiano.....	75
3.4. Caracterização dos tempos livres das crianças	76
3.5. Concepções das crianças acerca dos TPC	81
3.6. Preferências dos alunos relativamente à ocupação do seu tempo.....	86

Conclusão do estudo	91
Bibliografia.....	97
Anexos	103

Índice de figuras

Figura 1 - Representações do tempo.....	51
Figura 2 - Tipos de tempo escolar (adaptado de Silva, 2007)	53
Figura 3 - Opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre os TPC	55
Figura 4 - Tempo livre <i>versus</i> lazer.....	57

Índice de tabelas

Tabela 1 - Atividades que as crianças mais gostam de fazer no dia a dia.....	66
Tabela 2 - O que a criança faz durante a semana de aulas	67
Tabela 3 - O que a criança faz durante o fim de semana.....	67
Tabela 4 - Tempo institucionalizado/Tempo não institucionalizado no quotidiano das crianças	69
Tabela 5 - Atividades a que as crianças gostariam de dedicar mais tempo	69
Tabela 6 - Quem decide o que a criança faz durante o dia	70
Tabela 7 - Existem momentos do dia em que é a criança que decide o que quer fazer	71
Tabela 8 - Os momentos em que as crianças tomam decisões	71
Tabela 9 - Razão pela qual as crianças não tomam decisões.....	72
Tabela 10 - Como a criança se sente quando tem a oportunidade de decidir o que quer fazer	73
Tabela 11 - Se a criança propõe atividades à professora	73
Tabela 12 - Se a criança propõe atividades no ATL.....	73
Tabela 13 - Se a criança propõe atividades em casa.....	74
Tabela 14 - Objeto da sugestão nos três contextos	74
Tabela 15 - De que forma as crianças propõe as atividades.....	74
Tabela 16 - Se a criança gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado	75
Tabela 17 - Como as crianças organizariam o seu tempo	76
Tabela 18 – Razão pela qual as crianças não alterariam o seu dia a dia	76
Tabela 19 - O que as crianças mais gostam de fazer nos seus tempos livres.....	77
Tabela 20 - O que as crianças menos gostam de fazer nos seus tempos livres	78
Tabela 21 - Com quem a criança está nos seus tempos livres	79

Tabela 22 - Com quem é que a criança gostava de estar nos seus tempos livres	80
Tabela 23 - Se os TPC ocupam muito tempo do dia da criança.....	81
Tabela 24 - Quem ajuda as crianças a fazerem os TPC	83
Tabela 25 - O que a criança escolhia se pudesse escolher entre ter ou não ter TPC .	83
Tabela 26 - Razões que levam as crianças a escolherem ter TPC	84
Tabela 27 - Razões que levam as crianças escolherem não ter TPC	84
Tabela 28 - Se as crianças acham que os TPC são importantes	85
Tabela 29 – Porque é que as crianças acham que os TPC são importantes	85
Tabela 30 - Atividades em que a criança sente que o tempo passa mais depressa....	87
Tabela 31 - Atividades em que a criança sente que o tempo passa mais devagar	88
Tabela 32 - Sítios/espacos que a criança mais gosta de frequentar	89
Tabela 33 - Os sítios/espacos que a criança menos gosta de frequentar	89

Índice de abreviaturas

RFE – Relatório Final de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

AAF – Atividades de Apoio à Família

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

DEEPE – Didática Específica da Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

GNR – Guarda Nacional Republicana

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

TPC – Trabalhos Para Casa

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

INE – Instituto Nacional de Estatística

EE – Encarregado de Educação

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no que diz respeito às unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

As unidades curriculares acima mencionadas apresentaram um papel fundamental na minha formação enquanto aluna, estagiária e futura profissional da área da educação. Foi através delas que tive a oportunidade de contactar com a realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), assim como de conhecer melhor as especificidades de cada um destes níveis de escolaridade.

O RFE encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte consiste numa análise e reflexão crítica sobre as PES desenvolvidas em cada um dos contextos mencionados anteriormente. Deste modo, apresenta-se uma caracterização dos contextos onde decorreram as PES, com o intuito de dar a conhecer os contextos onde realizámos as PES, bem como as crianças com as quais tivemos a possibilidade de trabalhar. Efetuada a caracterização dos contextos realiza-se a apreciação das competências desenvolvidas no 1.º CEB e na EPE, através da exposição de evidências relativas a ambos os níveis de escolaridade e tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, que apresenta os Padrões de Desempenho Docente.

A segunda parte expõe o trabalho de investigação desenvolvido com uma turma do 3.º ano de escolaridade, cujo objetivo foi conhecer as perceções dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito.

Em contexto de PES, confrontámo-nos com uma realidade que nos causou alguma perplexidade, dado que foi possível verificar que o horário dos alunos era tão ou mais preenchido que o do adulto, ficando estes, assim, impossibilitados de realizarem as atividades que mais apreciam; tal como, de estarem com as pessoas que mais gostam. Dada a pertinência da questão, somos levados a pensar e a refletir sobre aquilo que de facto pensámos ser importante e fundamental para a criança, tendo em linha de conta, o seu superior interesse, o seu desenvolvimento, a sua livre expressão sobre questões que lhe digam respeito, de ver a sua opinião ser tomada em consideração, o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações e dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.

A segunda parte do RFE está, assim, dividida em três secções. Na primeira apresenta-se a revisão da literatura, onde abordámos os direitos das crianças, a participação da criança em diferentes contextos (escola e família), o tempo das crianças, o tempo escolar e os trabalhos de casa e o tempo livre/ de lazer das crianças. Na segunda secção, por sua vez, explica-se a metodologia, isto é, as várias fases que foram

desenvolvidas ao longo do projeto de investigação. Nesta secção, é dado a conhecer o problema e os objetivos da investigação, nomeadamente: i) caracterizar a organização do quotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade; ii) conhecer as perceções que os alunos do 3.º ano de escolaridade têm sobre a organização do seu tempo quotidiano; iii) perceber que papel os alunos sentem que têm relativamente à organização do seu dia; iv) compreender os interesses, as expectativas e as preferências dos alunos, relativamente à organização do seu tempo e; v) construir conhecimento no âmbito da organização do tempo quotidiano dos alunos do 1.º CEB e da sua participação nesse campo de ação. Para além disso, apresentámos os participantes e o acesso ao campo, o plano de investigação, que assume um carácter qualitativo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise e tratamento de dados e, ainda, a relação entre as decisões. Por fim, na terceira secção estão presentes os resultados da análise recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e realiza-se a devida discussão dos mesmos, tendo em consideração a revisão da literatura.

Parte I

**Apreciação crítica sobre
as práticas em contexto**

Nota introdutória

A parte I do Relatório Final de Estágio (RFE), intitulada apreciação crítica sobre as práticas em contexto, surge com o propósito de apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) realizadas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), assim como refletir, de forma crítica, acerca das mesmas, apresentando as principais dificuldades vividas e as aprendizagens efetuadas.

Todas as PES assumiram um papel relevante para a nossa formação enquanto estagiárias e enquanto futuras educadoras/professoras. Foi através das PES que conhecemos, efetivamente, a realidade destes níveis de escolaridade, bem como as particularidades de cada um. Foi a partir das intervenções realizadas que tivemos a possibilidade de aprender com as crianças, com as orientadoras cooperantes e com os docentes supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), bem como evoluir no que diz respeito às atividades proporcionadas aos alunos/crianças e à nossa postura nos diversos contextos.

A primeira parte do RFE encontra-se, assim, dividida em dois tópicos, nomeadamente a caracterização dos contextos onde decorreram as PES, quer no 1.º CEB quer na EPE, e, ainda, a apreciação crítica das competências desenvolvidas tendo em conta o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, onde serão, ainda, apresentadas as evidências ocorridas ao longo das PES.

As evidências mencionadas anteriormente encontram-se em anexo, em formato digital, e foram selecionadas tendo em conta as práticas realizadas em contexto, apresentando-se, assim, como uma amostra do trabalho desenvolvido ao longo dos semestres, em ambos os níveis de escolaridade.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

O segundo ciclo de estudos, isto é, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, trouxe consigo a possibilidade de contactar com a realidade escolar, neste caso o 1.º CEB e a EPE, de modo mais concreto e significativo. Tal foi possível devido às unidades curriculares de PES em 1.º CEB I e II, no primeiro ano de mestrado, que me deram a oportunidade de conhecer a realidade do 1.º CEB, a partir da observação, bem como da preparação e lecionação a duas turmas de anos distintos, nomeadamente dos 1.º e 3.º anos de escolaridade, uma em cada semestre. No segundo ano, por sua vez, as PES em EPE I e II deram-me a possibilidade de trabalhar com um grupo de crianças da EPE, em ambos os semestres, o que me permitiu contactar presencialmente e efetivamente com a realidade da EPE, através da observação e da intervenção efetuadas.

As PES realizadas em ambos os níveis de escolaridade permitiram-me estabelecer contacto com diferentes contextos, orientadoras cooperantes, turmas e documentos orientadores, tais como os programas e as metas curriculares das diferentes áreas disciplinares, no que concerne ao 1.º CEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) relativamente à EPE e, ainda, planos de turma, projeto curricular de grupo, projetos educativos e planos anuais de atividades.

As práticas realizadas, quer no 1.º CEB quer na EPE, foram desenvolvidas em grupo constituído por dois elementos, apresentando, assim, momentos de intervenção em grupo e individual. Para além disso, foram várias as tarefas realizadas ao longo das várias PES, nomeadamente planificações; reflexões críticas após cada semana de intervenção; reflexões críticas no final de cada PES; relatórios de caracterização do ambiente educativo; projetos de envolvimento da família; avaliação de alunos/crianças; dinamização de recreio; plano de turma; planificações focadas numa criança; relatório da utilização do espaço exterior; criação de uma área de interesse e; trabalho por projeto.

As reflexões realizadas foram essenciais para a aprendizagem enquanto aluna e enquanto profissional da área da educação, uma vez que estas permitiram-me refletir e questionar sobre as minhas decisões, ações e práticas e, através dessa análise, construir conhecimento profissional que me permitiu melhorar a minha intervenção e a minha postura nos diversos contextos.

À semelhança das reflexões, as restantes tarefas supracitadas permitiram-me construir vários conhecimentos e competências essenciais para mobilizar na prática em situações futuras em que tenha a oportunidade de trabalhar quer no 1.º CEB quer na EPE.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

As PES em 1.º CEB I e II foram realizadas em duas escolas distintas, integrando dois agrupamentos de escolas diferentes, ambos na zona urbana de Viseu.

No 1.º semestre, ao frequentar a PES I, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade.

Esta turma era bastante heterogénea, assídua, pontual, participativa, demonstrava bastante curiosidade e vontade de aprender, colocando questões frequentemente. De forma geral, o maior desafio para a turma era na área disciplinar de Português, nomeadamente na leitura e na escrita de palavras e frases.

A escola onde decorreu a PES I compreendia dois níveis de ensino, a EPE e o 1.º CEB. A área da EPE englobava cinco salas de atividades, com um grupo cada e duas salas de atividades de apoio à família (AAF). No que diz respeito à área do 1.º CEB, esta continha dez salas de aula, com nove turmas, em que três salas de aula correspondiam ao 1.º ano e o 2.º, 3.º e 4.º anos tinham duas salas de aula cada. A escola apresentava, ainda, uma biblioteca escolar e um espaço exterior, comuns à área da EPE e à área do 1.º CEB.

Quanto ao horário da componente letiva, este decorreu entre as 9h00 e as 12h10 e as 13h40 às 15h00 (à segunda-feira) ou às 16h00 (à terça-feira), sendo que existia um intervalo no período da manhã das 10h10 às 10h50.

A sala de aula em que decorreu a PES no 1.º semestre apresentava dimensões suficientes para o número de elementos da turma.

Relativamente à disposição do espaço da sala, este estava organizado em forma de “U”. A sala era confortável, tinha bastante iluminação, uma vez que possuía janelas (com estores) de grandes dimensões, no entanto a luz incidia do lado direito da sala, o que não era muito favorável para os alunos destros.

No 2.º semestre, por sua vez, o ano de escolaridade com que contactámos e trabalhámos foi o 3.º ano de escolaridade. Esta turma era composta por vinte e seis alunos, treze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade.

A turma do 3.º ano de escolaridade era uma turma muito participativa, empenhada, assídua, autónoma, criativa e bastante comunicativa. As maiores dificuldades verificadas nesta turma prendiam-se, sobretudo, com a área disciplinar de Matemática, no que diz respeito ao raciocínio lógico e abstrato.

A escola onde se desenvolveu a PES II apresentava dois níveis de ensino, o 1.º e o 2.º CEB. A área do 1.º CEB incluía oito salas de aula, com oito turmas, duas por cada ano. A área do 2.º CEB, por sua vez, tinha seis salas de aula.

A escola apresentava, ainda, uma biblioteca escolar, um espaço exterior (com um campo de jogos), uma sala polivalente, um ginásio, um balneário masculino, um balneário feminino, um bar para os alunos, um gabinete de primeiros socorros e um elevador que estava à disposição para pessoas com deficiência motora.

No segundo semestre, o horário da componente letiva era entre as 8h15 e as 11h45 e as 13h45 e as 15h45, havendo um intervalo no período da manhã das 10h20 às 10h45.

A sala onde realizámos a PES II era de reduzidas dimensões, atendendo ao número elevado de alunos da turma (vinte e seis). Quanto à disposição do espaço da sala, esta apresentava uma organização que se aproxima da formação em “U”.

A sala era confortável, no entanto apresentava pouco espaço para nos podermos movimentar pela mesma, era bastante quente e tinha bastante iluminação, pois possuía janelas de grandes dimensões. Para além disso, a luz incidia do lado esquerdo da sala, o que era benéfico para os alunos destros.

No que diz respeito às práticas exercidas, em cada PES em 1.º CEB tivemos a oportunidade de, inicialmente, observarmos a turma, bem como a lecionação por parte da orientadora cooperante, o que, a meu ver, foi muito importante para conhecermos um pouco a turma, as suas principais dificuldades, bem como os métodos da orientadora cooperante, para que a nossa prática se iniciasse tendo em conta as características das turmas e se realizasse de forma contextualizada.

Relativamente à PES I, esta teve início no dia 3 de outubro de 2016 e terminou a 13 de dezembro do mesmo ano, tendo sido desenvolvida em dois dias da semana (segundas e terças-feiras). As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação, quer da orientadora cooperante quer das próprias crianças. Posto isto, iniciámos a nossa intervenção, sendo que na primeira e na última semanas implementámos em grupo e nas restantes individualmente, de forma alternada.

Quanto à PES II, esta iniciou-se a 6 de março de 2017 e decorreu até 13 de junho do mesmo ano, desta vez em três dias da semana (segundas, terças e quartas-feiras). Inicialmente, tivemos a oportunidade de realizar observação durante duas semanas, dado que estávamos inseridas num novo contexto e a observação constituiu-se como um fator fundamental para que iniciássemos as nossas intervenções de forma o mais contextualizada possível. Após as observações efetuadas, iniciámos as intervenções, em grupo na primeira semana e individualmente nas restantes, de modo alternado.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

Nas PES em EPE, o grupo de crianças foi o mesmo em ambos os semestres, no entanto, na PES II recebemos mais uma criança de cinco anos, do sexo feminino, que foi transferida de outra escola. Deste modo, o grupo com o qual trabalhámos no primeiro semestre era composto por vinte e uma crianças, ao passo que no segundo semestre era composto por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Uma característica verificada neste grupo de crianças é que as mesmas necessitavam de atividades práticas, uma vez que, devido à idade, apresentavam um reduzido período de concentração e se delimitássemos as atividades a diálogos em grande grupo, para além de não ser tão rico para as crianças, as mesmas, a partir de determinado momento, dispersavam e perdiam a motivação. Para além disso, tal como a educadora cooperante nos chamou a atenção, os diálogos em grande grupo tinham que ser muito bem geridos, uma vez que eram quase sempre as mesmas crianças a participar e era importante que estimulássemos a participação de todas, de forma a darem o seu parecer, nomeadamente as mais novas, que por norma eram as mais retraídas e as menos participativas.

A escola onde decorreu a PES em EPE I e II abrangia dois níveis de ensino, a EPE e o 1.º CEB e situava-se na zona urbana de Viseu. A área da EPE continha cinco salas de atividades, com um grupo cada e duas salas de atividades de apoio à família (AAF). Relativamente à área do 1.º CEB, esta incluía dez salas de aula com nove turmas. A escola apresentava, ainda, uma biblioteca escolar e um espaço exterior, que eram comuns à área da EPE e à área do 1.º CEB. Como está presente nas OCEPE, o espaço educativo “inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo (*hall*, corredores, biblioteca, refeitórios, salas polivalentes, etc.) que o/a educador/a, utiliza e rentabiliza, tendo em conta as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento educativo” (Ministério da Educação, 2016, p. 27). Neste caso em particular, como a escola albergava a EPE e o 1.º CEB, estes espaços eram partilhados por ambos os níveis de escolaridade.

Quanto à PES I, esta decorreu entre 25 de setembro de 2017 e 12 de dezembro do mesmo ano, em dois dias da semana (segundas e terças-feiras). Inicialmente, tivemos a oportunidade de, nas duas primeiras semanas, observar as intervenções da educadora cooperante bem como as próprias crianças. Segundo Damas e Ketele (1985), podemos caracterizar a observação como “um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador” (p. 11). Na minha opinião, estes dias de observação foram muito importantes na medida em que me permitiram conhecer um pouco o grupo,

as suas características, a forma como reagiam a determinadas atividades, como por exemplo, no momento de contar histórias, nos diálogos em grande grupo na manta, a forma como realizavam atividades individuais nas mesas de trabalho, entre outras. Deste modo tive a oportunidade de iniciar a prática tendo em conta as características do grupo, pois como refere Zanelli (2002) a “observação atenta dos detalhes põe o pesquisador dentro do cenário, para que possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente” (p. 83).

Após duas semanas de observação, deu-se início às intervenções, em grupo e individualmente, sendo que implementámos em grupo na primeira e na última semanas e nas restantes alternámos de forma individual.

No que diz respeito à PES II, teve início no dia 5 de março de 2018 e findou a 6 de junho do mesmo ano, sendo que na primeira semana desenvolvemos a nossa intervenção em grupo, o que, na minha opinião, foi importante, pois como tivemos uma pausa no estágio devido à mudança de semestre, o facto de ambas assumirmos o grupo deixou-me mais segura e mais confiante. No entanto, ao contrário do que estava à espera as crianças receberam-nos de forma bastante carinhosa como sempre aconteceu em momentos anteriores, mostrando que as semanas em que não fomos à escola não mudaram a forma como nos viam e como se relacionavam connosco. Quanto às restantes semanas, estas foram assumidas individualmente, de forma alternada, em três dias da semana (segundas, terças e quartas-feiras). Quanto ao horário da componente letiva, este decorreu das 9h00 às 12h e das 13h30 às 15h30.

Relativamente à sala de atividades, esta era ampla e com bastante luz natural. O espaço estava organizado por áreas de interesse, no entanto algumas delas não estavam totalmente adequadas ao grupo de crianças em questão, nomeadamente a área de interesse da oficina que era pouco procurada pelas mesmas.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

A apreciação crítica das competências desenvolvidas nos estágios realizados no 1.º CEB e na EPE remete-nos, num primeiro momento, para o entendimento de que é através de uma reflexão contínua acerca das nossas práticas que crescemos enquanto profissionais e tomamos consciência dos nossos pontos fortes e dos nossos pontos fracos. Tal como Oliveira e Serrazina (2002) referem, o ato de refletir “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p. 29). Nesta linha de ideias, Perrenoud (2002) afirma que “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes” (p. 44). A reflexão constitui-se, assim, como um ato primordial e constante no dia a dia do educador/professor, caso contrário continuaremos a cometer os mesmos erros e a enfrentar os mesmos problemas e as mesmas dificuldades.

Desta forma, na apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PES I e II, quer do 1.º CEB quer da EPE, serão tomados como ponto de referência os Padrões de Desempenho Docente no que diz respeito às dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro. As dimensões mencionadas são (Despacho n.º 16034/2010):

i) a “Vertente Profissional, Social e Ética”, que assenta em três domínios, sendo estes o “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, o “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e, ainda, o “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p. 6);

ii) o “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” que tem por base quatro domínios, sendo estes a “Preparação e organização das atividades letivas”, a “Realização das atividades letivas”, a “Relação pedagógica com os alunos” e, ainda, o “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);

iii) a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” que se refere a três domínios, sendo eles o “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, a “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e a “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8) e;

iv) o “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” que reporta apenas a um domínio, sendo ele a “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas intervenções realizadas, tanto na PES I como na PES II, quer em grupo quer individualmente, tive em consideração a reflexão e a intencionalidade sobre as práticas exercidas no que diz respeito à organização, à planificação e à preparação do modo como os conteúdos seriam trabalhados e dos objetivos a alcançar. É de realçar que a realização do trabalho em grupo permitiu-me desenvolver diversas competências, tomando sempre como ponto de referência quer as informações quer os conselhos dados pelas orientadoras cooperantes dos contextos, onde decorreram as práticas, e pelos docentes supervisores da ESEV, que se mostraram disponíveis e prontos a ajudar.

As principais dificuldades ou obstáculos com que me deparei neste processo de aprendizagem, no geral, situaram-se, sobretudo, ao nível da gestão do tempo e das intervenções constantes dos alunos. Para além disso, as turmas com as quais tive a possibilidade de trabalhar eram ambas bastante heterogéneas em termos de desempenho escolar, quer no que diz respeito ao rendimento quer no que diz respeito ao tempo que demoravam a realizar as tarefas propostas.

Em função das diferenças mencionadas, optei por planear as mesmas atividades com aproximadamente o mesmo período de tempo para todos os alunos, dando, no entanto, mais apoio e auxílio aos alunos com maiores dificuldades aquando da execução das atividades/tarefas. Uma alternativa que poderia ter sido feita seria dar aos alunos, com mais facilidade e que terminavam mais cedo, tarefas mais complexas do que as dos colegas com maiores dificuldades, porém essa estratégia não foi adotada uma vez que os alunos poderiam sentir-se diferenciados. No entanto, aos alunos que terminavam mais cedo eram-lhes proporcionadas tarefas suplementares para que estes aproveitassem o tempo a realizar atividades que promovessem as suas aprendizagens. Por exemplo, quando os alunos terminavam a tarefa que lhes tinha sido proposta, solicitava-lhes que realizassem os exercícios relativos à matéria em questão presentes no caderno de atividades da respetiva área disciplinar e, ainda, tarefas que incentivassem a interajuda com os colegas que apresentavam mais dificuldades, ou seja, que ajudassem os colegas que ainda não tinham acabado a realizar as atividades/tarefas. Muitas vezes, eram os próprios alunos, que terminavam mais cedo, que pediam para ajudar os colegas que ainda não tinham terminado, sendo desta forma, uma sugestão da minha parte ou, por vezes, dos próprios alunos. Esta situação de interajuda por parte dos próprios colegas foi evidente, sobretudo, na turma do 3.º ano de escolaridade. A realização de exercícios do caderno de atividades, por sua vez, foi desenvolvida, sobretudo, na turma do 1.º ano de escolaridade.

Relativamente aos objetivos das atividades propostas, estes foram definidos tendo em conta os conteúdos a trabalhar. As estratégias utilizadas, por sua vez, foram pensadas tendo em conta o interesse e a motivação dos alunos, de forma a envolvê-los nas tarefas e a torná-los participativos e implicados no processo de ensino aprendizagem, respeitando os seus conhecimentos prévios. Isto é, antes de iniciar a abordagem de um conteúdo, estabelecia um diálogo com os alunos de forma a perceber quais eram os conhecimentos que os mesmos tinham em relação a esse mesmo conteúdo, tomando-os como ponto de partida para a posterior abordagem dos mesmos e facilitando o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novas aprendizagens. Uma dificuldade que eu senti, principalmente nas primeiras semanas, foi, sobretudo, perceber que estratégias deveria adotar para trabalhar os diversos conteúdos, pois para além de estar a lecionar pela primeira vez, não tinha um conhecimento suficiente das características dos alunos que me permitissem saber quais as melhores estratégias para captar a atenção dos mesmos. Outra dificuldade com que me deparei em ambas as PES foi o facto de os alunos estabelecerem várias conversas paralelas, o que fazia com que estivessem distraídos e tornassem, por vezes, a sala barulhenta e agitada.

Na PES em 1.º CEB I e II, procurei observar e manter uma relação com os alunos de forma a conhecê-los e a ter em conta as suas características, dificuldades e pontos fortes aquando da planificação das atividades. No momento de planificar procurei manter rigor e articulação dos objetivos previstos, tendo em atenção aquilo que era importante que as crianças aprendessem. Para além das planificações semanais, efetuei uma reflexão constante sobre a prática, nomeadamente através das reflexões efetuadas relativamente a cada semana de intervenção (cf. anexo 2).

As planificações desenvolviam-se em três fases distintas, isto é, eram definidos os objetivos, as estratégias a utilizar, o modo como seria feita a avaliação aos alunos, em função dos objetivos propostos, os materiais a utilizar em cada atividade e a duração das mesmas, como é possível verificar nos planos de aula realizados (cf. anexo 1). Este trabalho era feito com base nos conteúdos fornecidos pela orientadora cooperante para cada semana de intervenção individual ou em grupo.

Existem, ainda, outros aspetos que tive em atenção, nomeadamente a organização do espaço, uma vez que utilizei a disposição da sala de aula em forma de “U”, utilizada, normalmente, pelas orientadoras cooperantes. Segundo MAACIE Cooperative News (s/d, cit. por Arends, 1995), esta disposição da sala permite “manter o contacto visual com todos os alunos, e a sala parece mais espaçosa” (p. 94).

Tive em atenção propor atividades e objetivos claros, incluindo, sempre que possível, a participação e o envolvimento da comunidade educativa, nomeadamente

através do projeto escola-família desenvolvido pelo grupo de estágio no âmbito da PES I (cf. anexo 3). Como este foi o primeiro projeto de envolvimento da família que desenvolvi, inicialmente tive algumas dúvidas sobre como poderia integrar a família numa atividade da escola. No entanto, como um dos alunos já tinha dito várias vezes que a avó foi professora do 1.º CEB, pensámos em convidar essa mesma avó a partilhar com a turma uma história de Natal, visto que esta era a época festiva que se aproximava. No dia da visita da avó foi possível verificar que as crianças estavam realmente envolvidas e motivadas pelo facto de ter um membro da família de um dos alunos na sala de aula, a contar uma história e a partilhar as suas próprias tradições de Natal. Com este projeto tive a oportunidade de verificar realmente como a participação da família na vida escolar dos alunos é tão importante para os mesmos e que estes mostram uma implicação e uma forma de estar muito positiva.

Durante as intervenções, criei espaços de discussão, de partilha de ideias e de opiniões, principalmente na introdução de conteúdos, partindo das ideias e das conceções dos alunos. Prestei apoio aos mesmos na realização do trabalho, nomeadamente ao circular pela sala de aula a verificar o que os alunos estavam a fazer e de que forma, ao questionar várias vezes a turma de forma a verificar se tinham alguma dificuldade/dúvida de forma a esclarecê-la e, ainda, ao colocar várias questões após a abordagem dos conteúdos de forma a verificar se os alunos realmente tinham compreendido os mesmos. Quando verificava que os alunos não tinham compreendido, voltava a explicar, nomeadamente através de exemplificações no quadro ou pedindo a um/a aluno/a que tivesse compreendido para explicar aos colegas, o que se mostrava uma mais valia dado que a linguagem entre as crianças é mais simples e os alunos conseguiam facilmente compreender a explicação do colega.

Apesar de na PES I não o ter feito muito regularmente, na PES II, a partir de determinado momento, comecei por iniciar as aulas com uma pequena revisão, de forma oral, do que tinha sido trabalhado no dia anterior. Ao fazê-lo, os alunos tinham a possibilidade de rever o que tinha sido trabalhado no dia anterior, tornando-se, assim, mais fácil a aprendizagem dos novos conteúdos, uma vez que estes estavam muitas vezes interligados. Penso que devia tê-lo feito desde o início da PES, no entanto só me apercebi de como realmente era uma boa estratégia quando, no âmbito da PES II, numa semana em que o conteúdo trabalhado foi a zona costeira e a zona litoral, senti necessidade de, quer na terça quer na quarta-feira, rever o que tinha sido abordado no dia anterior dado que dividi a abordagem do respetivo conteúdo pelos três dias e, por isso, era essencial que os alunos tivessem bem presentes os conteúdos que tinham sido abordados.

Relativamente à postura em contexto de sala de aula, estabeleci uma boa relação com os alunos, procurei aproximar-me dos alunos de forma a estabelecer uma ligação com os mesmos. Quando, ao circular pela sala, quer durante a PES I quer durante a PES II, verificava que os alunos estavam a sentir dúvidas em determinado aspeto, esclarecia essa dúvida para toda a turma, uma vez que mais alunos poderiam tê-la. O que se verificava, na maioria das vezes, é que os alunos que tinham compreendido queriam eles próprios explicar aos colegas como é que estes teriam que fazer, mostrando cooperação e interajuda.

Tive em consideração os conselhos das orientadoras cooperantes, pois estas eram as pessoas que melhor conheciam as especificidades dos alunos e que podiam ajudar, nomeadamente, ao dar sugestões de como poderia trabalhar determinado conteúdo tendo em conta as características da turma, e, ainda, os conselhos dos docentes supervisores da ESEV que me davam sugestões de como melhorar a minha postura e formas alternativas de abordar o mesmo conteúdo.

O papel do/a professor/a do 1.º CEB pressupõe isso mesmo, observar, planear, refletir e avaliar. Desta forma, o/a docente pensa e planifica as suas práticas tendo em atenção as características e as motivações da turma, tendo em consideração os objetivos que pretende atingir e as aprendizagens que deseja proporcionar aos seus alunos.

O trabalho realizado pelo grupo de estágio, as reflexões sobre as práticas, a partilha de saberes, de propostas e experiências com as colegas e com as orientadoras cooperantes, deu-me a oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente, aumentando os meus conhecimentos.

Refletir sobre a ação que foi desenvolvida é fundamental na formação de professores, uma vez que o professor deve repensar sobre as suas ações, refletir sobre o que correu bem e o que não correu tão bem, formas de melhorar o que não correu da melhor forma e definir metas e objetivos claros a atingir com a turma em questão, de acordo com os conteúdos a abordar e com os programas e metas. É através da reflexão que temos a possibilidade de crescer e de ganhar consciência das melhores estratégias a adotar, não só com a turma com quem estamos a trabalhar mas, também, com qualquer turma que tenhamos no futuro, nomeadamente a nossa postura; a nossa capacidade de encontrar diferentes formas de explicar o mesmo conteúdo seja através de exercícios, de imagens, da visualização de vídeos, entre outros; a aptidão para interligar as diferentes áreas disciplinares de acordo com os diferentes conteúdos, independentemente do ano de escolaridade; sentido crítico face ao próprio trabalho; criatividade e; capacidade de inovação no que diz respeito às tarefas/atividades proporcionadas.

Segundo Alarcão (1996), o ensino reflexivo pressupõe uma “preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática” (p. 57).

Relativamente à primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética”, existem indicadores que estiveram presentes ao longo das minhas práticas em ambos os contextos (PES I e II), nomeadamente o indicador “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, uma vez que, todas as semanas era realizada uma reflexão escrita, onde o objetivo era debruçarmo-nos sobre o que tinha corrido bem e menos bem e formas de melhorar numa próxima intervenção, tendo em atenção as características e os interesses dos alunos, como está evidenciado em ambas as reflexões presentes em anexo (cf. anexo 2), para além destes documentos escritos também refletia com a orientadora cooperante e com os professores supervisores da ESEV, o que era muito importante pois estes davam-me feedback que me ajudava a melhorar não só a minha prestação como também as atividades que proporcionava aos alunos.

Quanto ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, preocupei-me em manter-me informada face às políticas educativas, nomeadamente no que diz respeito aos programas e metas curriculares, planos de turma, projetos educativos e planos anuais de atividades. Os documentos referidos permitiram-me orientar as minhas intervenções, tendo em consideração a turma em questão, as suas características e os conteúdos e objetivos destinados a cada ano de escolaridade, nomeadamente o 1.º e o 3.º ano.

No que respeita aos indicadores “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, tive em atenção as características individuais dos alunos de forma a proporcionar aprendizagens diversificadas, estive atenta aos alunos e tentei dar mais apoio aos que apresentavam maiores dificuldades para que estes pudessem acompanhar os colegas. No entanto, devido ao elevado número de alunos, nomeadamente no 3.º ano de escolaridade, por vezes demorava-se mais tempo a tirar dúvidas e a explicar melhor determinado conteúdo de forma individual, uma vez que eram muitos alunos e havia bastantes crianças que demonstravam dúvidas e/ou dificuldades.

Proporcionei, ainda, vários momentos de trabalho em grupo nomeadamente na realização de experiências, trabalhos manuais e construção de cartazes (cf. anexo 1 e

cf. anexo 4). Na realização dos grupos de trabalho, tentei sempre diversificar os grupos para que os alunos pudessem trabalhar com diferentes colegas, o que nem sempre era bem aceite por parte dos mesmos, pois queriam trabalhar com os colegas com quem tinham mais afinidade. Apesar disso, procurei fazer grupos de trabalho diferentes, explicando aos alunos que era importante eles trabalharem com pessoas diferentes, pois cada pessoa tem características e ideias distintas que ajudam a realizar um trabalho diferente, não me deixando influenciar pelas suas reclamações e pelos seus pedidos para trabalharem com quem queriam. No entanto, em alguns momentos, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com a/s pessoa/as que eles próprios escolheram. Porém, notei que as crianças trabalhavam mais e contribuía de forma mais responsável quando os colegas de grupo não eram aqueles com quem tinham mais afinidade, pois nestes casos existiam mais momentos de brincadeira e de distração.

Penso que é muito importante que as crianças trabalhem desde cedo em grupo e com pessoas diferentes, pois é essencial que estes sejam capazes de trabalhar em equipa independentemente de terem mais ou menos afinidade com o outro. O trabalho de grupo permite estimular o contacto com outras formas de pensar e de solucionar problemas, o respeito pelo outro e a capacidade de trabalhar em equipa, tendo um objetivo comum.

Relativamente ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, procurei dar voz aos alunos para que estes pudessem partilhar as suas vivências e as suas experiências de forma a tornar as aulas mais ricas e mais dinâmicas, relacionando as suas experiências com os conteúdos que eram trabalhados, construindo, assim, aprendizagens mais significativas e concretas. Para a abordagem dos conteúdos tentava, sempre que possível, partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos para que numa fase posterior a abordagem dos mesmos se realizasse de forma mais contextualizada e significativa para os próprios alunos. Por exemplo, os alunos cujos avós eram agricultores e tinham contacto com esta realidade apresentavam conhecimentos essenciais para os conteúdos abordados, por exemplo, na área disciplinar de Estudo do Meio, que eram tidos em conta como ponto de partida, mesmo que depois se ampliassem ou fossem analisados como tradições e não conhecimento científico.

Ainda na mesma dimensão, no que concerne ao indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, durante a PES I e II, o grupo de estágio desenvolveu o trabalho em grupo, o que permitiu uma partilha de ideias e opiniões que tornaram o nosso trabalho mais rico e mais significativo. Penso que a união e a interajuda fazem toda a diferença, pois estes permitem que melhorem os

nossos conhecimentos, as nossas visões e os nossos modos de estar e de agir. Para além do trabalho realizado dentro do grupo de estágio, também procurei comunicar com as orientadoras cooperantes na perspetiva de partilhar ideias, opiniões e dificuldades.

No que diz respeito à segunda dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, no indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, procurei preparar e organizar as atividades letivas de forma rigorosa, através de planos de aula, tendo em consideração os programas e as metas curriculares de cada área disciplinar (cf. anexo 1). Sinto que os planos de aula foram sendo melhorados e aperfeiçoados ao longo da PES I e II, fruto da elaboração dos mesmos semana após semana e do apoio e das indicações dos professores supervisores da ESEV. As primeiras planificações necessitaram de um maior apoio por parte dos professores supervisores, pois foi a primeira vez que tive contacto com esta realidade, o que inicialmente me causou algum receio.

Tive a preocupação de me preparar para os momentos de lecionação, no que diz respeito ao aspeto científico, ao aspeto pedagógico e ao aspeto didático, de forma a obter bons resultados e procurei interligar as diferentes áreas disciplinares, pois os conteúdos das mesmas podem ser trabalhados de forma articulada desde que o professor promova atividades e momentos para tal, o que é visível na planificação semanal dos dias 21 e 22 de novembro de 2016 e dos dias 29, 30 e 31 de maio de 2017, onde procurei interligar as diferentes áreas disciplinares de acordo com os conteúdos a trabalhar (cf. anexo 1). Pessoalmente, senti mais dificuldades em realizar a interdisciplinaridade na PES I do que na PES II, visto que a PES I foi a primeira vez que lecionei e elaborei planos de aula. Isto é, sentia dificuldade em pensar em atividades/tarefas que interligassem as diferentes áreas disciplinares de forma a trabalhar o mesmo conteúdo, o que a meu ver se devia à falta de experiência e de criatividade da minha parte. No entanto, durante a PES II senti que já tinha mais facilidade em planear atividades/tarefas tendo em conta as diferentes áreas disciplinares, tentando encontrar um tema que fosse ao encontro dos conteúdos, nomeadamente na planificação do dia 29 de maio de 2017 (cf. anexo 1), em que utilizei como tema principal “A água” de forma a trabalhar os meios aquáticos, conteúdo da área disciplinar de Estudo do Meio, e as medidas de capacidade, conteúdo da área disciplinar de Matemática, interligando as áreas disciplinares referidas e, ainda, a área disciplinar de Português. No entanto, sinto que ainda tenho que evoluir neste aspeto e ser mais criativa de forma a interligar as diferentes áreas disciplinares. Para tal devo, talvez, ler mais sobre este aspeto e investigar mais.

Quanto ao indicador “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”, procurei promover atividades que fossem ao encontro das dificuldades dos alunos, de forma a atenuá-las e a ultrapassá-las. Em relação aos materiais utilizados estes consistiram sobretudo em fichas de trabalho, cartazes, apresentações em PowerPoint, visualização de vídeos e realização de jogos e de experiências, como é possível verificar nas planificações presentes em anexo (cf. anexo 1) e, ainda, utilização de materiais como o Cuisenaire, os blocos lógicos, o geoplano, entre outros, que facilitam a aprendizagem dos alunos uma vez que estes têm a possibilidade de manipular os materiais e utilizá-los em tarefas que os ajudam a compreender determinados conceitos nomeadamente o diagrama de Venn, para que foram utilizados os blocos lógicos, como é possível verificar no roteiro de matemática presente em anexo (cf. anexo 5). É de realçar, ainda, que na PES I, a sala possuía quadro interativo ao passo que na PES II não, o que não nos possibilitou utilizar a mesma estratégia, que consistia na correção dos exercícios, quer das fichas de trabalho quer do manual didático, no quadro interativo pelos próprios alunos.

Relativamente ao indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, procurei utilizar uma linguagem adequada, pois é fundamental adaptar a nossa linguagem à faixa etária em questão tal como adequar as estratégias de ensino utilizadas, utilizando, ainda, equilíbrio, adequação, relevância e pausas adequadas. Penso que estes objetivos foram atingidos, no entanto, no final do dia sentia que já não projetava a voz com a mesma entoação devido ao cansaço.

Por último, no indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” importa referir que no final de ambas as PES no 1.º CEB realizámos a avaliação de três alunos. Estes foram selecionados tendo em conta as suas maiores ou menores dificuldades, isto é, avaliámos um aluno com facilidades de aprendizagem, um com dificuldades e outro aluno mediano. Em termos de comportamento não existia nenhum caso que merecesse uma atenção especial.

Esta avaliação, apesar de ter sido realizada no final das PES, foi importante na medida em que nos permitiu refletir e analisar o percurso das crianças no decorrer do tempo, quer a nível cognitivo, quer a nível comportamental. Penso que os professores devem realizar uma avaliação sistemática à turma de maneira a conhecer melhor os seus alunos e a melhorar as suas práticas tendo as suas características em conta. Para além disso, a avaliação após cada período também é essencial na medida em que permite realizar um balanço daquilo que foi o percurso de cada aluno e, simultaneamente, repensar as práticas e os modos de agir tendo em conta, por exemplo, as dificuldades evidenciadas.

Quanto à terceira dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, no indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, não participei na concepção, no desenvolvimento e na avaliação de projetos nem de atividades, no entanto, na PES II o grupo de estágio foi informado pela orientadora cooperante das atividades que eram realizadas em dias que coincidiam com a nossa prática, tendo, deste modo, acompanhado os alunos nessas mesmas atividades (cf anexo 6). Estas, a meu ver, são importantes para as crianças uma vez que permitem a socialização e a interação com os alunos das outras turmas e ainda de outras escolas do Agrupamento.

Por fim, no que concerne à quarta dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, no indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, destaco a importância da formação contínua uma vez que todos os professores se devem manter atualizados e participar em ações de formação, com vista a alargar horizontes e a melhorar as suas práticas no seu dia a dia. Assim sendo, durante o decorrer do ano letivo frequentei conferências e palestras, nomeadamente o “Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação”, o Seminário “Primeiros passos lá fora!”, o “IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância”, o seminário “Aprender em Comunidade”, o evento “Olhares sobre a Educação V” e o concurso “Mentes Brillhantes 2017” (cf. anexo 7). Penso que estes eventos contribuíram para a minha formação enquanto futura professora, permitindo-me, ainda, adquirir novos conhecimentos e novas visões sobre a educação e ampliar o meu conhecimento profissional. As aulas são muito importantes para a nossa formação, mas penso que este tipo de eventos enriquecem-nos de forma complementar dado que temos a oportunidade de ouvir experiências na área da educação e contactar com temas e com vivências que alargam os nossos horizontes e que nem sempre são abordados em contexto de sala de aula. Todos os eventos referidos tiveram as suas particularidades mas o que, para mim, mais se destacou foi o seminário “Aprender em Comunidade”, uma vez que o orador, José Pacheco, falou-nos de forma mais concreta e mais específica do funcionamento e das características da Escola da Ponte, apesar de este tema já ter sido abordado em sala de aula. Este seminário permitiu-me, ainda, conhecer melhor esta realidade, levando-me a questionar até que ponto as crianças constroem conhecimentos sólidos ao trabalharem os conteúdos que eles próprios propõem sem estarem numa turma que os acompanha ao longo do ano letivo. No entanto, é de realçar a autonomia e a liberdade que é atribuída às crianças, competências estas fundamentais e que ganham maior ênfase através desta metodologia de trabalho.

Quanto ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, procurei refletir sobre as práticas desenvolvidas (cf. anexo 2), de forma a melhorá-las e a melhorar também o meu desempenho em situações futuras. Após uma aula em que o tema abordado foram os constituintes de um rio, considerei que devia ter levado uma maquete dos mesmos, para que os alunos tivessem a possibilidade de os visualizar de forma mais concreta. No entanto, os alunos mostraram-se interessados e participativos no decorrer da aula e no dia seguinte, no início da aula, ao rever os conteúdos verifiquei que os alunos tinham, de facto, compreendido os mesmos.

Por fim, ainda na quarta dimensão, no que diz respeito ao indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, partilhei várias vezes com as orientadoras cooperantes ideias que me surgiam para atividades que poderia realizar com os alunos na abordagem de determinado tema, para as quais sempre recebi opiniões e sugestões por parte das orientadoras cooperantes. Esta partilha de ideias e de conhecimentos enriquecem, sem dúvida, a nossa formação enquanto futuras profissionais da educação. Em ambas as escolas, onde decorreram as práticas, era visível o espírito de equipa que existia entre as nossas orientadoras cooperantes e as docentes das outras turmas do mesmo ano letivo. Inclusive na PES II, quando organizámos uma visita de estudo ao Museu do Quartzito, a nossa orientadora cooperante convidou a outra turma a participar connosco nesta visita, mostrando, assim, que devemos partilhar as nossas práticas e as nossas ideias com as outras docentes e respetivas turmas, não as restringindo apenas à nossa turma.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

No que concerne à primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética”, existem indicadores que foram passíveis de ser tomados em linha de conta no decorrer das PES em EPE, nomeadamente o indicador “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, dado que, em ambas as PES, para todas as semanas de intervenção, quer em grupo quer individualmente, foi necessário elaborar planificações (cf. anexo 8) tendo em conta o tema da semana e as atividades que queria proporcionar às crianças, oferecendo-lhes múltiplas aprendizagens. Desta forma, foi imprescindível a atualização dos meus conhecimentos de forma a proporcionar às crianças atividades que realmente fossem ao encontro das suas características, dos seus interesses e das suas necessidades. A profissão docente requer, assim, uma atualização de saberes constante e, ainda, uma formação contínua. Neste seguimento, Casanova (2015) faz alusão ao Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, que destaca como finalidades da formação contínua de professores “a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local” (p. 2). Esta formação contínua pode ser realizada através de inúmeras maneiras, nomeadamente: “a) cursos de formação; b) oficinas de formação; c) círculos de estudos; d) ações de curta duração e e) estágio e/ou projeto” (Casanova, 2015, p. 3).

Relativamente aos temas trabalhados, estes foram propostos pela educadora cooperante e antes da realização da respetiva planificação foi efetuada uma pesquisa sobre o tema em questão de forma a ter um maior conhecimento relativo ao mesmo, pois só quando realmente temos conhecimento acerca dos conteúdos é que conseguimos encontrar estratégias para os trabalhar. Para além das pesquisas efetuadas, as aulas das unidades curriculares de Didática Específica para a Educação Pré-Escolar (DEEPE) I e II tiveram um papel crucial não só para o esclarecimento de dúvidas como também para a partilha de opiniões e de experiências vividas na PES com os professores e com as colegas da turma, permitindo-nos enriquecer mutuamente. É através da partilha e do facto de ouvirmos outras experiências, dúvidas, receios e dificuldades semelhantes às nossas, ou não, que crescemos e evoluímos enquanto profissionais e enquanto pessoas. Como Silva (2011) menciona, a partilha de experiências

estimula os educadores e professores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes permite desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para coletivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas (p. 16).

Em ambas as DEEPE fomos desafiadas a realizar e a implementar práticas pela primeira vez, isto é, na DEEPE I criámos uma área de interesse, o “Cantinho dos Médicos” (cf. anexo 19) e na DEEPE II trabalhámos por projeto (cf. anexo 20). As aulas de DEEPE I e II, por sua vez, tiveram como principal objetivo orientar-nos e guiar-nos no nosso trabalho, em ambas as situações, dando-nos, assim, a oportunidade de colocar as nossas dúvidas e as nossas questões e, simultaneamente, partilhar com as restantes colegas as nossas ideias, como íamos construir e equipar a área de interesse e qual seria o contributo das crianças no mesmo, por exemplo, e, no caso do trabalho de projeto, tivemos igualmente a oportunidade de partilhar as atividades que havíamos realizado e a forma como as diferentes fases do trabalho de projeto eram executadas, bem como o papel e o desempenho das crianças nas mesmas. Foi através desta partilha que tivemos a oportunidade de dar a conhecer o nosso trabalho como conhecer os trabalhos das colegas e foi, precisamente, através das dúvidas de todas que aprendemos mais e conhecemos mais sobre criação de áreas de interesse e, ainda, sobre metodologia de trabalho de projeto.

Quanto ao indicador “Reflexão crítica sobre as suas práticas”, todas as semanas realizei uma reflexão escrita, como está demonstrado em ambas as reflexões presentes em anexo (cf. anexo 9). Estas reflexões tinham como principal objetivo refletir sobre o efeito das diferentes atividades propostas às crianças, bem como a reação das mesmas às atividades e como as desempenhavam, isto é, se sentiram dificuldades, se se envolveram, se realmente estiveram motivadas e participativas ou não, entre outras. Em cada reflexão realizei, ainda, uma autoavaliação do meu desempenho (cf. anexo 9) e efetuei uma retrospectiva dos desafios que permaneciam para a semana seguinte (cf. anexo 9).

Em ambas as PES EPE, no momento de realizar a reflexão escrita, a minha principal dificuldade prendeu-se, sobretudo, com a realização da tabela “Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo”, pois sentia dificuldade em registar os momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de aprender sobre determinada área de conteúdo/domínio/subdomínio e que não estava planeado. Penso que esta dúvida se deve ao facto de estar tão focada nas atividades preparadas para aquela semana que não me apercebia com facilidade deste tipo de momentos. Para além da dificuldade exposta, senti, ainda, dificuldades no ponto em que me referia ao meu desempenho, pois tive dificuldade em possuir uma visão crítica daquele que tinha sido o meu desempenho, a minha postura, bem com a minha atitude perante as atividades e perante as próprias crianças.

Para além das reflexões escritas, realizei, ainda, após cada semana de intervenção, reflexões com a educadora cooperante, em que a mesma me dava conta

dos aspetos positivos e negativos dessa mesma semana, dando-me sugestões de como poderia melhorar nas intervenções seguintes. Tive, igualmente, a oportunidade de refletir com as professoras supervisoras da ESEV, aquando dos momentos de observação, que me davam igualmente conta dos aspetos positivos e negativos evidenciados na minha intervenção e propostas que me ajudavam a superar as minhas dificuldades e me motivavam para continuar a trabalhar e a dar o meu melhor. Estas reflexões efetuadas com as professoras supervisoras da ESEV foram importantes na medida em que refletimos em conjunto sobre as minhas prestações, ouviram a minha opinião e aquilo que eu estava a sentir acerca das atividades desenvolvidas e observadas pelas mesmas e realizaram, ainda, críticas construtivas que me incentivaram a trabalhar de forma a conseguir ultrapassar as dificuldades na intervenção seguinte e a superar-me a cada semana. Os aspetos que mais me marcaram foi o facto de me mostrarem como foi importantíssimo assumir a minha voz e a minha presença perante o grupo de crianças, para que elas me vissem, efetivamente, como educadora. Foi fundamental assumir o grupo como se do meu grupo se trata-se e não como o grupo da educadora cooperante, no entanto senti que nos primeiros tempos esta dificuldade prevaleceu e o facto de não olhar para o grupo como o meu grupo, mas sim como o grupo da educadora cooperante fez com que me sentisse retraída e com receio de estar a dizer ou a fazer algo que não fosse ao encontro das expectativas da mesma. Para além disso, outra dificuldade prendeu-se com os diálogos em grande grupo com todas as crianças envolvidas e participativas, no entanto, através das reflexões efetuadas e do passar do tempo esta dificuldade foi sendo combatida, pois com o tempo perdi a insegurança que sentia quando os momentos eram destinados ao diálogo, comecei a utilizar cada vez mais as intervenções das crianças na continuidade desses mesmos diálogos e a dar prioridade a atividades práticas em detrimento dos diálogos realizados em grande grupo na manta. Esta insegurança e estas dificuldades não foram sendo ultrapassadas apenas graças ao conhecimento que fui adquirindo ao longo do estágio com as crianças, mas também, e essencialmente, graças às reflexões efetuadas com a educadora cooperante e com as professoras supervisoras da ESEV, que desempenharam um papel fundamental ao longo do meu percurso na EPE e com quem muito aprendi.

Findada cada PES EPE elaborei, ainda, uma reflexão final em que tive a oportunidade de refletir acerca do trabalho desenvolvido em cada PES EPE e, simultaneamente, fazer uma retrospectiva das mesmas. Deste modo, refleti sobre as práticas, sobre as dificuldades e os receios sentidos e vividos em cada PES EPE, que me permitiram crescer enquanto futura educadora e, ao mesmo tempo,

responsabilizando-me pelo meu desempenho, pela minha atitude e pela minha postura face a este nível de ensino (cf. anexo 10).

Foi através da reflexão efetuada em cada semana acerca do modo como as crianças reagiram às atividades que lhes foram propostas que, no decorrer do ano letivo, adquiri um maior conhecimento face aos interesses e às motivações do grupo, e como refere Lafortune e Saint-Pierre (1995, cit. por Mendes, 2015), a motivação constitui-se como um elemento essencial da dimensão afetiva, uma vez que se mostra como a “soma de desejo e de vontade, que impele uma pessoa a realizar uma tarefa ou visar um objectivo que corresponde a uma necessidade” (p. 26). Desta forma, fui tomando consciência que as crianças demonstravam bastante interesse e entusiasmo por atividades do domínio de Educação Física, bem como por atividades mais práticas, como a realização de jogos sobre determinada temática, a criação de histórias, dramatizações, entre outras, em detrimento das atividades que se restringiam a diálogos na manta, em que, na maioria das vezes, as crianças apresentavam agitação e pouca atenção.

Sem dúvida que foi através da reflexão constante que aprendi muito com as crianças e a lidar com as mesmas, pois foi através do questionamento sobre as atividades que proporcionava e o modo como as crianças reagiam às mesmas que as conheci melhor e me tornei mais atenta às suas preferências e aquilo que realmente trazia significado para as suas vidas.

Relativamente ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, tive a preocupação de me manter atualizada no que concerne às OCEPE, nomeadamente acerca dos fundamentos e os princípios educativos (Ministério da Educação, 2016, p. 12), da intencionalidade educativa (construir e gerir o currículo) (Ministério da Educação, 2016, p. 13), da organização do ambiente educativo (Ministério da Educação, 2016, p. 21) e, ainda, das áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios que deviam ser trabalhados com as crianças e que incluem diferentes tipos de aprendizagem (Ministério da Educação, 2016, p. 31) (cf. anexo 11).

As OCEPE permitiram-me, assim, pensar e guiar as minhas intervenções, tendo em consideração o grupo de crianças com quem estava a realizar as PES EPE, ou seja, as suas características e os seus interesses e, ainda, as aprendizagens que queria promover no que respeita a cada área de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios plasmados nas OCEPE.

No que diz respeito aos indicadores “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, estes estiveram

presentes nas planificações elaboradas em cada semana (cf. anexo 8), bem como nas reflexões críticas escritas (cf. anexo 9 e cf. anexo 10), no projeto de envolvimento da família (cf. anexo 12) e no trabalho de projeto desenvolvido sobre “Voar” (cf. anexo 13). O projeto de envolvimento da família decorreu ao longo das duas PES EPE, ao passo que o trabalho de projeto foi desenvolvido na PES EPE II. Este modelo de trabalho foi uma novidade, uma vez que em nenhuma das PES trabalhámos por projeto, porém este “acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho”, incentivando-as “a tomar iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz & Chard, 2009, p. 5). Desta forma, o trabalho de projeto permitiu às crianças verem os seus interesses, as suas curiosidades e as suas questões a serem investigadas, discutidas e trabalhadas, de forma a obterem respostas às suas dúvidas e às suas inquietações. Assim sendo, esta metodologia de trabalho apresentou-se como uma forma de “aprender, mais do que um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de atividades, rotinas ou estratégias” (Katz & Chard, 2009, p. 4).

Trabalhar por projeto permitiu-me, assim, enriquecer enquanto futura profissional da área da educação, uma vez que esta metodologia ao atribuir ao educador um papel ativo e atento, possibilitou-me ir ao encontro dos reais interesses e necessidades das crianças. Não se tratou apenas de depositar conteúdo e de trabalhar temas desfasados da realidade e do interesse das crianças, mas, pelo contrário, debater assuntos pertinentes e do interesse das mesmas.

Ao longo de ambas as PES EPE tive, ainda, a preocupação de estar atenta às características do grupo, de modo a tomá-las em consideração na elaboração das planificações, para que estas fossem ao encontro dos interesses e das motivações das crianças e, simultaneamente, lhes oferecessem aprendizagens significativas e diversificadas.

Para além das atividades proporcionadas, outro aspeto tido em conta foi a organização do grupo para a realização das diversas atividades, isto é, as crianças trabalharam não apenas individualmente e em grande grupo, mas também a pares e em pequenos grupos. Esta prática foi implementada desde a PES EPE I e nessa mesma PES quando as crianças realizaram atividades em pequenos grupos ou a pares foi notório que as crianças mais velhas dominavam o grupo, isto é, queriam realizar as atividades sozinhas e não deixavam que as mais novas participassem. Mesmo as crianças mais novas não se mostravam recetivas a este tipo de trabalho e não se esforçavam para contribuir na realização do mesmo. Porém, durante a PES EPE II, foi possível verificar, com muito agrado, que as crianças mais velhas melhoraram neste aspeto, deixando as crianças mais novas darem o seu parecer e o seu contributo. Foi

notória a dedicação que as crianças demonstravam nos trabalhos em grupo e, sem qualquer indicação por parte do adulto, encontravam estratégias entre si, de modo a que ambas conseguissem realizar parte do trabalho, dividindo tarefas e partilhando sugestões. Proporcionar momentos destes às crianças, isto é, que lhes permitam trabalhar em grupo, com outras crianças que apresentam características distintas e modos de pensar também eles diferentes é crucial, pois só assim é que, desde cedo, desenvolvem a capacidade de trabalharem em grupo e aprendem a respeitar as ideias do outro. Como está evidenciado nas OCEPE, o trabalho que é desenvolvido a pares ou em pequenos grupos “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 2016, p. 25). O trabalho cooperado apresenta-se, ainda, para as crianças como “uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (Ministério da Educação, 2016, p. 25).

Para além dos aspetos mencionados, em ambas as PES EPE tive a oportunidade de visitar outras salas de jardim de infância. Numa destas salas, o que mais me intrigou foi a existência do quadro de comportamento e modo como o mesmo era utilizado e a forma como as crianças se sentiam aquando do preenchimento do mesmo. Pelo que observei, as crianças tiveram muita dificuldade em reconhecer que efetivamente apresentaram um comportamento menos adequado ao longo do dia e foi por esse motivo que tiveram um amarelo ou um vermelho junto à sua fotografia no quadro do comportamento. Para além disso, as crianças que tiveram a cor amarela ou a cor vermelha choraram desesperadamente, o que me levou a questionar qual o significado e qual o objetivo que este quadro realmente apresentava. Este foi, realmente, o aspeto que mais me fez refletir nas observações efetuadas aos diferentes contextos, no entanto todos eles me permitiram ter a consciência que não existem salas iguais na EPE, isto é, cada sala apresenta a sua própria rotina e a sua forma de trabalhar e de estar perante as crianças. Isto acontece porque não existem crianças iguais nem educadoras iguais e em cada sala podemos ver formas de estar e de agir distintas, em virtude das características da educadora e das crianças que integram o grupo.

Relativamente ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” proporcionei momentos de diálogo e de partilha em que as crianças tinham a oportunidade de exprimir os seus pontos de vista e de relatar as suas vivências e as suas experiências pessoais com o resto do grupo, como é possível verificar no excerto da planificação de uma atividade presente em anexo (cf. anexo 14). Esta partilha é fundamental para estimular a integração das crianças, bem como o sentimento de pertença a um grupo, contribuindo, simultaneamente, para as

intervenções se tornarem mais ricas e mais dinâmicas, com contributos das próprias crianças e não apenas dos adultos. Estes momentos eram evidentes nos diálogos em grande grupo sobre determinada temática em que as crianças tinham a oportunidade de dar o seu parecer que podia ser ou não confirmado nas atividades que se realizavam de seguida.

Ainda na primeira dimensão, no que respeita ao indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, em ambas as PES EPE o grupo de estágio foi unido e existiu, de facto, partilha de ideias e de opiniões. Para além do trabalho realizado pelo grupo de estágio, comuniquei, ainda, com a educadora cooperante na perspetiva de partilhar ideias, opiniões e dificuldades, pois ninguém conhece as crianças melhor do que ela, bem como as melhores estratégias a adotar com o grupo. É de realçar que fomos bem recebidas por toda a equipa educativa da escola que se mostrou disponível, particularmente a assistente operacional da sala, que quando lhe solicitei alguma ajuda para realizar um trabalho de expressão plástica, por exemplo, procurou ajudar-me, mostrando-se recetiva, tal como as funcionárias do refeitório que cederam a utilização do forno para a confeção do bolo de abóbora na semana do Halloween, das decorações de Natal feitas em massa de sal na semana do Natal e das bolachas de coelho na semana da Páscoa.

Remetendo agora para a segunda dimensão presente nos Padrões de Desempenho Docente, “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, existem indicadores desta dimensão que foram evidentes no decorrer das PES EPE I e II, nomeadamente o indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, uma vez que a preparação das atividades de forma rigorosa e coerente, tendo em conta os conteúdos a abordar, representaram uma preocupação constante. Ao iniciar a PES EPE I, o modo de planificar na Educação Pré-Escolar causou-me alguma estranheza, dado que a estrutura da planificação e o modo como esta se realiza é bastante diferente da que elaborávamos no estágio do 1.º CEB, no entanto esta diferença fez-me ter a consciência de que mais importante que o modelo com o qual estou a realizar a planificação, o ato de planificar é o que realmente importa e sobressai, pois em ambos os contextos o essencial foi conhecer as crianças e ter muito bem presente o que queria que as crianças realmente aprendessem e que competências desenvolvessem.

Para além da dificuldade exposta anteriormente, a diferença de idades causou-me alguma dificuldade no momento de planificar as atividades, pois era necessário encontrar estratégias que fossem benéficas para as diferentes idades e fossem ao encontro das características e interesses de todos. No entanto, senti que esta dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que detinha um maior conhecimento de

cada criança. As planificações não sofreram grandes alterações em termos de estrutura no decorrer do estágio na EPE, no entanto, as atividades foram sendo cada vez mais voltadas para as características das crianças, proveniente do conhecimento crescente que fui adquirindo de cada uma delas. Dada a heterogeneidade de idades do grupo não existiram muitos momentos em que as atividades para as crianças mais novas e para as crianças mais velhas foram distintas, no entanto na PES EPE II na semana de 5 a 7 de março as crianças mais novas e as crianças mais velhas realizaram uma atividade semelhante, porém com níveis de dificuldade distinta, como é possível verificar no excerto da planificação presente em anexo (cf. anexo 15).

No que concerne ao indicador “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” elaborei, em ambas as PES EPE, planificações focadas numa criança (cf. anexo 16) tendo em conta uma dificuldade que lhe tenha sido identificada. Ao observar as crianças ao longo das várias semanas identifiquei que algumas delas apresentavam algumas dificuldades e deste modo, o meu objetivo foi, sobretudo, dar resposta à dificuldade evidenciada pela respetiva criança, tendo em conta os objetivos presentes nas OCEPE e utilizando estratégias que permitissem à mesma, através de atividades lúdicas, trabalhar essa mesma dificuldade, de forma a ultrapassá-la. Deste modo, desenvolvi ensino individualizado com algumas crianças do grupo e neste seguimento importa mencionar o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que menciona o Programa educativo individual e o define como “o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos” (Ministério da Educação, 2018, p. 2920).

Fruto de um maior conhecimento que possuía de cada criança, na PES EPE II senti mais facilidade em identificar problemas e/ou dificuldades que algumas crianças apresentavam e que eram visíveis, por exemplo, no momento do acolhimento, isto é, na identificação dos números, de sílabas, de palavras numa frase, do preenchimento de tabelas de dupla entrada, entre outros.

Relativamente ao indicador “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”, tive o cuidado de proporcionar às crianças atividades que fossem ao encontro das suas características e dos seus interesses e que, apesar da diferença de idades, fossem estimulantes e apelativas para todas, o que constituiu um desafio semana após semana. Ao longo do tempo fui tendo conhecimento que este grupo de crianças mostrava um grande entusiasmo por jogos, fossem do domínio da Educação Física ou de outra natureza. Desta forma, todas as semanas realizei atividades de Educação Física com as crianças, sendo que na PES EPE este momento decorreu às terças-feiras à tarde, ao passo que

na PES EPE II foi às terças-feiras de manhã antes do momento do lanche. Esta troca deveu-se ao facto de as crianças terem Língua Gestual Portuguesa às terças-feiras das 11h15 às 12h e esta aula, que não estava minimamente em consonância com o que estava a ser trabalhado com as crianças, quebrava a rotina do dia. No entanto, em ambas as PES EPE, houve semanas em que devido ou a visitas realizadas a outros contextos, como a visita ao Regimento da Infantaria 14, ou a visitas de pais para, por exemplo, contarem uma história, esse momento teve que ser alterado para outro dia ou para outra hora do mesmo dia. Face a esta necessidade de, por vezes, ser necessário alterar as atividades para outro dia ou para outra hora devido a alguns imprevistos, como os que já foram mencionados anteriormente, percebi o quão é importante que o educador possua a capacidade de se adaptar a novas situações e encontrar respostas para as mesmas, pois os imprevistos acontecem todos os dias e é fundamental que tenhamos a capacidade para nos adaptar e para nos reinventar.

Relativamente aos espaços utilizados, as crianças tiveram a oportunidade de usufruir de outros locais para além da sala de atividades e do espaço exterior, nomeadamente a sala de prolongamento, o polivalente e a biblioteca. O facto de alternar o local onde as atividades eram realizadas foi fundamental para que as crianças tivessem a oportunidade de usufruírem de outros espaços que não apenas a sua sala, pois cada lugar apresenta potencialidades distintas e as próprias crianças gostam de mudar de local.

Quanto aos meios e recursos disponíveis foi possível verificar, através da PES EPE e através das visitas realizadas a outros contextos, que cada jardim de infância tem as suas próprias características que os distinguem de todos os outros e, para além disso, os recursos e os materiais variam de contexto para contexto e cabe ao educador adaptar-se e utilizar da melhor maneira possível os recursos e os materiais que tem à sua disposição.

No que diz respeito ao indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, este é essencial para o sucesso das aprendizagens das crianças. Deste modo, tive o cuidado de adequar a minha linguagem à faixa etária em questão, utilizando um discurso claro e acessível, uma vez que a forma como os adultos se expressam e falam é facilmente retida pelas crianças. Para além disso, quando percebia que as crianças demonstravam dificuldades em pronunciar ou articular alguma palavra ajudava-as repetindo as palavras lentamente para que as crianças conseguissem perceber e diferenciar os diferentes sons da palavra. Quando algumas crianças, principalmente as mais novas, diziam algumas expressões como “Já tinha dizido isso” e “Já fazi”, por exemplo, sem que percebessem que estava a corrigi-las, repetia a frase corretamente em termos gramaticais. Nestes momentos era, ainda, possível verificar

que as crianças mais velhas, ao ouvirem estas expressões, prontamente corrigiam os colegas, dizendo-lhes “Não é já fazi, é já fiz!”, por exemplo.

Um dos objetivos da Educação Pré-Escolar consiste, precisamente, no progressivo domínio da linguagem oral por parte das crianças, desta forma, o educador tem a função de “criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Ministério da Educação, 2016, p. 61).

Relativamente ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”, em ambas as PES EPE realizei, após cada semana de intervenção, a avaliação das crianças segundo indicadores de bem-estar e de envolvimento.

A avaliação realizada às crianças foi essencial, pois foi através deste processo que “conhecemos a evolução da criança e ao mesmo tempo permite perceber se os métodos e recursos aplicados pelo professor foram eficazes” (Ribeiro, 2012, p. 15). Segundo a mesma autora, é através da avaliação que temos conhecimento se “os objetivos anteriormente planificados foram atingidos, é um meio de controlar o que a educadora planeou e a qualidade do processo ensino-aprendizagem” (p. 15).

Deste modo, e tendo em consideração a importância que a avaliação assume, após cada dia de intervenção preenchi uma tabela segundo os níveis gerais de bem-estar e de envolvimento de cada criança, verificados no decorrer do dia (cf. anexo 9). Esta tabela permitiu-me estar mais atenta a cada criança de forma individual, de maneira a conseguir perceber o seu nível de bem-estar e se estava realmente envolvida ou não nas atividades e nos vários momentos do dia. O facto de conseguir identificar quais são, por exemplo, as atividades em que as crianças demonstram maior ou menor envolvimento, permitiu-me ter um conhecimento mais alargado acerca dos interesses e dos gostos das crianças no momento de planificar. Mais uma vez, o papel do educador é fundamental na medida em que tem o dever e a responsabilidade de estar atento a todas as crianças do grupo, ao longo dos vários dias, de forma a identificar o nível de envolvimento e de bem-estar de cada uma e estando atento aos fatores que fazem com que determinada criança em algum dia esteja mais em baixo, tentando perceber o porquê de forma a ajudá-la a ultrapassar essa situação.

Para além do preenchimento das tabelas referidas anteriormente, no final da PES EPE II efetuamos a avaliação das Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar de três crianças (cf. anexo 17), uma de três anos, outra de seis e outra de quatro,

respetivamente, sendo que a de quatro anos foi escolhida pelo facto de se ter mostrado um desafio para nós, enquanto estagiárias, uma vez que apresentava um comportamento difícil e gostava, sobretudo, de chamar a atenção do adulto tendo, por vezes, comportamentos e atitudes desadequadas, isto é, não respeitava a sua vez para falar, não respeitava a vez dos colegas, nem sempre seguia as indicações do adulto, chorava quando o adulto não cedia às suas birras, desistia da realização das atividades quando estas não corriam da forma que queria, entre outras.

A avaliação das três crianças foi efetuada através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), nomeadamente a ficha 1i (avaliação individualizada). Ao realizar esta avaliação tive a consciência de como é importante conhecer bem as crianças nos vários níveis, isto é, no que diz respeito à autoestima; à auto-organização/iniciativa; à curiosidade e desejo de aprender; à criatividade; à ligação ao mundo; à competência social; à motricidade fina; à motricidade grossa; às expressões artísticas; à linguagem; ao pensamento lógico, conceptual e matemático e; à compreensão do mundo físico e tecnológico, pois só conheceremos bem as crianças e conseguiremos realizar uma avaliação fundamentada se conhecermos cada criança em cada um dos níveis supracitados. Para além disso, só estaremos a planificar tendo por base as características e as dificuldades das crianças nos vários níveis mencionados anteriormente, se possuímos, realmente, conhecimentos dos mesmos, ou seja, só estaremos a desenvolver um bom trabalho se tivermos bem presente, no momento da preparação das atividades, o que queremos, realmente, desenvolver em cada criança e quais são os níveis em que devemos dar mais atenção em cada uma delas. Como Ribeiro (2012) menciona, a avaliação na educação pré-escolar permite “conhecer as aprendizagens efetuadas, se houve progressos nas diversas áreas ou domínios, para identificar dificuldades, para informar os pais a respeito do desenvolvimento do seu educando” (p. 15).

Quanto ao último indicador a referir na segunda dimensão, este consiste, na “Promoção de processos de autoavaliação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos”, em que as crianças tiveram a oportunidade de apresentar os seus trabalhos realizados quer em grupo quer individualmente. Esta prática fazia parte da rotina da educadora cooperante e em ambas as PES EPE demos, igualmente, a oportunidade às crianças para apresentarem os seus trabalhos aos colegas. Estes, por sua vez, tinham como tarefa apreciar o trabalho que estava a ser apresentado, dando o seu parecer. Deste modo, a criança que estava a apresentar reconhecia, se fosse o caso, que o trabalho precisava de melhorar em algum aspeto e tinha a preocupação de realmente completar o trabalho. Assim sendo, era clara a

partilha de opiniões entre as crianças sobre os seus próprios trabalhos e os trabalhos dos outros.

Como referi, estes momentos faziam parte da rotina das crianças antes da nossa chegada ao jardim de infância e como refere Figueiredo (2004, cit. por Bairos, 2015), é através da rotina na EPE que “a criança terá oportunidade de explorar, de se auto-organizar, de ser autónoma, de realizar um uso funcional dos recursos disponíveis e de tomar decisões” (p. 13). Tendo em conta a importância que a rotina assume nestas idades, em ambas as PES EPE, utilizei a mesma rotina ao longo do dia que a da educadora cooperante, isto é, as horas destinadas às atividades autodirigidas, ao acolhimento, à higiene pessoal e às atividades propostas pelo adulto, uma vez que era desajustado alterar a rotina à qual as crianças estavam habituadas. Contudo, na PES EPE II incluí uma nova prática, isto é, todos os dias, as crianças quando regressavam à sala depois da hora de almoço, realizavam uma sessão de relaxamento. Desta forma, era colocada uma música relaxante e as crianças deitavam-se na manta, de barriga para baixo, com os olhos fechados. Simultaneamente, eram realizadas massagens nas costas de todas as crianças com a ajuda de um carrinho de brincar. O relaxamento teve como principal objetivo proporcionar às crianças um momento relaxante e teve como ponto de partida o facto de as crianças, a partir do momento em que o estado do tempo melhorou, irem para o espaço exterior após a hora de almoço, o que fazia com que regressassem à sala bastante agitadas. Deste modo, o relaxamento mostrou-se uma boa estratégia para acalmar, realmente, as crianças e as próprias mostravam prazer pela realização do mesmo. Para além disso, as crianças quando regressavam do espaço exterior, já sabiam que tinham que se deitar no chão e diziam “agora é o relaxamento”, havendo sempre uma criança que antes de se deitar, e sem qualquer tipo de indicação, ia buscar o carrinho que posteriormente eu iria passar pelas costas de cada um.

No que concerne à terceira dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, não participei na conceção, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos nem das atividades promovidas pela escola, no entanto, fui informada pela educadora cooperante das atividades que coincidiam com os meus dias de intervenção e, deste modo, realizei o acompanhamento das crianças nas respetivas atividades, estando assim presente o indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”. Na PES EPE I as atividades em que acompanhei as crianças decorreram no “Dia da Alimentação”, em que as crianças tiveram a oportunidade de assistir à confeção de diferentes sopas, em diferentes pontos da escola (em cada posto assistimos à confeção de uma sopa diferente) e, mais tarde, todas as crianças tiveram a oportunidade de provar todas as sopas confeccionadas

anteriormente (cf. anexo 18). Para além desta atividade, acompanhei, ainda, as crianças noutra atividade planeada pelas educadoras de apoio educativo, desta vez sobre o “Viriato”. Esta atividade consistiu na ida das crianças da nossa sala e da sala 4 à sala de prolongamento, a fim de assistirem a uma apresentação sobre a vida de Viriato, realizada pelas educadoras destinadas ao apoio educativo. Penso que este tipo de atividades são importantes para as crianças na medida em que socializam e interagem com outras crianças para além das da sua sala.

Na PES EPE II, por sua vez, acompanhamos as crianças na visita ao Regimento da Infantaria 14 (cf. anexo 18), na visita à Casa da Ínsua (cf. anexo 18), em Penalva do Castelo, e no concerto musical que decorreu na biblioteca da escola (cf. anexo 18).

A realização do acompanhamento das crianças a outros contextos, nomeadamente ao Regimento da Infantaria 14 e à casa da Ínsua, permitiu-me adquirir uma maior consciência da importância de realizar visitas com as crianças a outros espaços e a outros locais para além da sua própria escola, pois deste modo as crianças têm a possibilidade de conhecer outras realidades, demonstram outra motivação e, conseqüentemente, adquirem aprendizagens mais significativas do que se as limitássemos à visualização de fotografias ou ao estabelecimento de diálogos acerca destas realidades em contexto de sala. É fundamental que as crianças saiam da sua sala e da escola em busca de novas realidades, novos contextos e novos conhecimentos, pois existem inúmeras maneiras de promover as aprendizagens para além de estarmos limitados às quatro paredes da sala. No entanto, estas visitas têm e devem de ser realizadas com sentido para as crianças, sendo necessária a preparação destas mesmas visitas, pois as crianças precisam de, *à priori*, saber onde vão e o que vão ver/conhecer, de modo a prepararem questões que lhes permitam esclarecer, aquando da visita, potenciais dúvidas e curiosidades.

A visita ao Regimento da Infantaria 14, mencionada anteriormente, foi realizada no âmbito do tema deste ano letivo do Agrupamento de escolas onde estávamos inseridas, nomeadamente “Segurança, Defesa e Paz”.

Para além das atividades mencionadas, o grupo de estágio construiu uma nova área de interesse na PES EPE I, “O cantinho dos médicos” (cf. anexo 19), como já foi referi anteriormente, uma vez que, após a observação do brincar das crianças, atestamos que as mesmas gostavam de brincar aos médicos, utilizando, inclusive, os materiais presentes na área de interesse do laboratório para esse fim, sendo estes as máscaras, os baixa línguas, as seringas e as luvas e, ainda, a bata de médico, presente na área de interesse da casinha.

Na Educação Pré-Escolar as salas apresentam várias áreas de interesse e a organização do espaço da sala consiste na “expressão das intenções do/a educador/a

e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 2016, p. 26). Segundo o mesmo autor, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 26). Porém, o que eu verifiquei na sala onde realizei ambas as PES EPE é que as áreas de interesse se mantêm as mesmas de ano para ano, não existindo esta modificação consoante as características e as necessidades do grupo. Na minha opinião, as áreas de interesse deviam ser escolhidas e construídas no início do ano letivo, juntamente com as crianças, tendo em conta os interesses e as preferências das mesmas. Por exemplo, na sala onde realizei a PES EPE havia uma área de interesse que praticamente não era utilizada pelas crianças, que era a oficina, e penso que teria sido mais vantajoso se esta tivesse sido substituída por outra pela qual as crianças demonstrassem verdadeiramente interesse. Não faz sentido a existência de uma área de interesse que não tem qualquer significado para as crianças, nem faz sentido ter a sala sempre com a mesma disposição e com as mesmas áreas de interesse disponíveis ano após ano.

No que concerne ao indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”, na semana da visita ao Regimento da Infantaria 14, supracitada anteriormente, convidámos um pai de uma criança, cuja profissão é GNR para nos dar a conhecer a sua profissão, estando esta interligada à segurança, à defesa e à paz (cf. anexo 20). Para além disso, o pai estabeleceu um diálogo com as crianças acerca da sua farda, do colete, do cinto e dos objetos que trazia à cinta, colocando, inclusive, as algemas nas crianças, o que provocou um momento de muito entusiasmo por parte das mesmas.

Relativamente ao projeto de envolvimento da família (cf. anexo 12), que teve início na PES EPE I e decorreu até o final da PES EPE II, também ele foi pensado e implementado tendo como inspiração o tema do Agrupamento referido anteriormente (Segurança, Defesa e Paz) e como principal objetivo aproximar os pais da escola ao colaborarem num projeto que fez parte integrante do tema do Agrupamento e que contribuiu para que, em cada semana, uma criança pudesse partilhar com as restantes os registos efetuados em casa juntamente com os pais.

O projeto consistiu na adoção de uma pomba, neste caso de uma pomba heroína, que se chamava Rosita, tendo sido este o nome escolhido pelas próprias crianças, através de uma votação. Para além da pomba, as crianças tinham, ainda, um livro “As aventuras da pomba Rosita” onde, juntamente com os seus pais, escreveram uma

aventura que a pomba teve durante o fim de semana que passou em casa de cada criança e, para além da escrita da aventura, as crianças ilustraram a mesma (cf. anexo 12). À segunda-feira, no momento do acolhimento, a criança que tinha levado a pomba Rosita dizia o título da aventura e explicava a mesma aos restantes colegas. Posteriormente, liamos a aventura e, por fim, a criança mostrava e explicava às restantes a ilustração da mesma. Este projeto permitiu, assim, aproximar os pais da vida escolar dos seus filhos e foi muito positiva a adesão demonstrada por todos os pais. As próprias crianças apresentavam gosto por apresentar a sua aventura à segunda-feira no momento do acolhimento e as restantes crianças mostravam-se atentas e interessadas em conhecer, todas as semanas, a nova aventura que a pomba Rosita tinha vivido. Para além disso, foi, ainda, visível a criatividade e a originalidade inerente às histórias criadas.

No que respeita ao envolvimento da família, importa mencionar, ainda, a apresentação do trabalho de projeto sobre “Voar”, referido na primeira dimensão, às famílias das crianças. A apresentação do projeto possibilitou, mais uma vez, a aproximação dos pais da realidade escolar e dar-lhes a conhecer o trabalho que as crianças desenvolveram no decorrer da PES EPE II em torno do tema “Voar”. No momento da apresentação, a atitude, o empenho e a dedicação demonstrados pelas crianças surpreendeu-me de forma positiva, pois superaram as minhas expectativas, mostrando que sabiam o papel que cada uma tinha que desempenhar e os lugares que tinham que ocupar, realizando as diversas atividades de forma responsável e, simultaneamente, divertindo-se, que era, sem dúvida, o essencial. Foi gratificamente ver a felicidade das crianças no momento da apresentação, pois estavam realmente felizes por terem os pais a assistirem. Contudo, e apesar de a maioria dos pais terem comparecido, houve pais que não tiveram essa oportunidade e, no final da apresentação, as crianças cujos pais não foram demonstraram tristeza pelo facto de estes não terem visto a apresentação. O meu papel neste momento foi reconfortar as crianças, da melhor maneira que consegui, dizendo-lhes que iríamos mostrar aos pais as fotografias e os vídeos tirados ao longo da apresentação, e este foi, para mim, um momento difícil, pois se eu fosse criança também gostaria de ver os meus pais a assistirem ao meu desempenho na apresentação e este é um problema, digamos assim, que irei enfrentar ao longo da minha vida profissional, pois nem todos os pais têm as mesmas disponibilidades devido, na maioria das vezes, ao seu emprego. No entanto, penso que se a apresentação tivesse decorrido mais tarde, isto é, no final do dia, possivelmente teríamos ainda mais pais a assistir. Desta forma, no futuro, este é um aspeto que terei em consideração, isto é, tentarei realizar as apresentações aos pais

em horários que deem para o maior número de pais possível, de modo a evitar situações como a mencionada, em que as crianças ficam tristes por não terem os pais presentes.

Relativamente à quarta e última dimensão “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, no indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, é de realçar a importância que a formação contínua assume nesta profissão, pois considero que todos os educadores/professores devem estar atualizados relativamente às políticas educativas e apostar na sua formação com o intuito de melhorar as suas práticas e de alargar os seus horizontes. Desta forma, ao longo do presente ano letivo assisti a conferências e palestras, nomeadamente o “Congresso de Investigação em Educação Artística”, o “II Encontro Imaginários Iluminados. Era uma vez...a literatura para a infância”, o “Seminário de Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional (EB)”, o “Voices of Women”, os “VI olhares sobre a educação” e colaborei, ainda, na dinamização do concurso “Mentes Brilhantes 2018” (cf. anexo 21).

Estes eventos contribuíram, sem dúvida, para a minha formação enquanto aluna e enquanto futura educadora/professora, pois permitiram-me conhecer outras realidades e outras perspetivas, bem como atualizar o meu conhecimento e o meu saber sobre o ensino. No entanto, gostaria de dar mais ênfase ao “Voices of Women” que decorreu no dia 8 de março de 2018, uma vez que este tinha como principal objetivo abrir as mentes e colocar-nos a pensar sobre o mundo que nos rodeia, mais precisamente sobre a forma como as mulheres são encaradas nos outros cantos do mundo, neste caso específico no continente asiático. Este evento foi apresentado por uma jovem mulher que viajou sozinha pelo continente asiático, enfrentando todos os tabus e todas as discriminações que as mulheres sofrem e enfrentam diariamente naquele continente. Penso que esta sessão nos permitiu abrir as mentes e colocar-nos a pensar no mundo que nos rodeia, esquecendo, por breves estantes, a nossa zona de conforto, de modo a conseguirmos ter uma maior perceção da realidade vivida nos outros cantos do mundo e da forma como nos tempos que correm ainda existem mulheres que são maltratadas e encaradas como seres inferiores. É preciso ter consciência destas realidades de forma a poder ter um olhar crítico sobre as mesmas, tentando, de alguma forma, modificá-las. Ser educador ou ser professor também é conhecer o que se passa à nossa volta e ter espírito crítico, pois só assim é que poderemos educar as crianças preparando-as para a realidade do mundo e não para a nossa realidade. Seremos egoístas se apenas olharmos para nós e para o nosso país e esquecermos todos os desafios e todas as dificuldades que milhões de pessoas enfrentam diariamente e é ao sensibilizarmos as crianças desde cedo para estas

realidades que no futuro teremos cidadãos mais informados, mais conscientes, mais sensíveis para estas problemáticas e mais preocupados com o outro.

Quanto ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, como já foi mencionado no decorrer da presente reflexão crítica, todas as semanas efetuei reflexões acerca das minhas intervenções (cf. anexo 9), com o intuito de tomar consciência dos acontecimentos vividos nessa mesma semana e como poderia melhorar o meu desempenho e as atividades proporcionadas às crianças nas intervenções seguintes. Como já foi igualmente referido, a educadora cooperante em cada semana de intervenção dava-me conta dos aspetos a melhorar, dando-me sugestões úteis para essa melhoria, tal como as professoras supervisoras da ESEV que quando me observavam refletiam comigo acerca do meu desempenho, assim como dos aspetos que precisava de melhorar para as próximas intervenções, assim como os devia manter, quer ao nível da organização do ambiente educativo, ao nível das atividades propostas ou, ainda, ao nível da minha postura.

Por último, no que alude ao indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, no decorrer de ambas as PES EPE tive a possibilidade de tomar consciência da importância que o trabalho colaborativo assume nesta profissão, pois é essencial que partilhemos com os outros as nossas ideias, as nossas opiniões e as nossas sugestões, bem como os nossos receios e as nossas fragilidades que também podem ser os receios e as fragilidades dos outros. É através do trabalho colaborativo que crescemos não só enquanto profissionais como enquanto pessoas, pois como refere Silva (2011), “os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores, com outros elementos da comunidade educativa” (p. 34). Segundo a mesma autora, o trabalho colaborativo pressupõe “que se estabeleça uma relação de trabalho onde haja confiança, respeito e diálogo no sentido de gerir as especificidades de cada participante” (p. 41).

No decorrer do estágio em EPE sempre existiu trabalho colaborativo entre o grupo de estágio, o que se mostrou fundamental, pois era a primeira vez que estávamos em contacto com a realidade da EPE e a partilha de ideias e de saberes foi essencial para que o nosso percurso se efetuasse da melhor maneira. Como também já foi referido, houve partilha de ideias e de sugestões com a educadora cooperante e com a assistente operacional, relativamente às atividades a realizar e de que forma, recebendo, ainda, feedback sobre o meu desempenho. Para além disso, foi possível verificar a troca de ideias que existia entre as educadoras da escola que partilhavam, entre elas, os conteúdos que iam abordar e a forma como esta abordagem seria realizada. Esta

partilha é, sem dúvida, essencial para nos permitir evoluir e arriscar, não nos focando apenas e só em nós próprios, pois ninguém aprende sozinho nem ninguém evolui centrando apenas e só em si.

Síntese global das reflexões

Através das reflexões críticas elaboradas acerca das práticas desenvolvidas ao longo do Mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB tive a possibilidade de refletir sobre vários aspetos, nomeadamente a importância do diálogo com as orientadoras cooperantes e com os docentes supervisores da ESEV, da escolha dos materiais e das tarefas para trabalhar com os alunos/crianças, bem como a importância da minha postura em ambos os níveis de escolaridade, pois é fundamental que tenhamos uma postura adequada, estejamos atentas às necessidades e às dificuldades dos alunos/crianças e que tenhamos, ainda, uma linguagem adequada e uma voz com a entoação e as pausas adequadas.

Devemos, ainda, ter em conta que os alunos/crianças não são todos iguais e a qualquer momento surge uma dúvida inesperada, uma situação que precisa de ser resolvida, uma experiência/vivência que as crianças sentem necessidade de partilhar e que mudam o rumo inicialmente previsto mas que é, sem dúvida, fundamental para a aprendizagem das mesmas. É fundamental que seja dada voz aos alunos/crianças, tendo, ainda, em consideração as suas ideias, as suas sugestões, os seus interesses, as suas características e as suas dificuldades.

As PES no 1.º CEB I e II deram-me a possibilidade de conhecer duas realidades distintas, estar em contacto com alunos de dois anos de escolaridade também eles distintos que requerem diferentes modos de estar e de agir, uma vez que o 1.º ano de escolaridade requer atividades mais concretas, com uma maior manipulação dos objetos por parte dos alunos e atividades iniciais mais motivadoras ainda do que os alunos do 3.º ano, uma vez que estão na fase de transição da EPE para o 1.º CEB. O 3.º ano de escolaridade, por sua vez, exige um maior domínio dos conteúdos da nossa parte, uma vez que são conteúdos mais complexos e, neste caso, os alunos sentiam bastantes dificuldades na área disciplinar de Matemática, uma vez que não possuíam, ainda, um raciocínio lógico e abstrato muito desenvolvido, fazendo com que tivéssemos que nos preparar de outra forma, nomeadamente no que diz respeito a explicar o mesmo conteúdo de diversas formas.

A EPE, por sua vez, permitiu-me contactar e trabalhar com um grupo de crianças da EPE. Este nível de escolaridade é muito diferente do 1.º CEB, nomeadamente no que diz respeito à organização do tempo e do espaço. Enquanto no 1.º CEB era um ensino mais formal e mais organizado, onde nos socorríamos de manuais, metas de aprendizagem, programas, fichas de trabalho e métodos mais concretos, na EPE esta realidade não se verifica. Na EPE, as crianças têm uma rotina, onde estão incluídos os momentos de atividades autodirigidas, estando para tal a sala organizada por áreas de interesse, que permitem às crianças brincar, entrar num mundo imaginário, do faz de

conta. A EPE é marcada, precisamente, pela rotina que “é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 2016, p. 27).

A transição do 1.º CEB para a EPE foi um processo difícil, principalmente no que diz respeito à postura, à linguagem e às atividades a desenvolver com as crianças, pois estava habituada a planificar e a comunicar com crianças do 1.º CEB e a EPE exige, mais uma vez, a adaptação da linguagem e da postura à faixa etária em questão.

Todas as PES desenvolvidas permitiram-me adotar uma postura ativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos/crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar e conhecer a realidade do 1.º CEB, tantos dos anos iniciais (1.º ano) como dos anos finais (3.º ano) e, ainda, da EPE, bem como conhecer as particularidades e as características próprias de ambos os níveis de escolaridade.

Parte II

**O tempo das crianças:
entre a escola e a família**

Nota introdutória

A parte II do RFE intitula-se “O tempo das crianças: entre a escola e a família” e pretende viabilizar a compreensão das perceções e das expectativas dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito.

Atualmente, as crianças passam grande parte do seu tempo na escola e, no final das aulas, frequentam outras atividades com um formato semelhante ao da escola, restando-lhes, assim, pouco tempo para se dedicarem àquilo que gostam, para brincar e para estar com a sua família (Moreira, 2010; Nídio, 2012).

O aparecimento da escola a tempo inteiro “trouxe consigo um aumento nas atividades escolares e de apoio à família, que, nos casos mais extremos, chega a manter as crianças em institucionalização contínua das 8h às 18h de cada dia útil da semana” (Nídio, 2012, p. 217).

A escola a tempo inteiro surge “como resposta à constatação da menor disponibilidade das famílias para o acompanhamento dos filhos, em resultado das mudanças operadas no mundo do trabalho e do emprego” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 82).

Esta problemática desperta a nossa curiosidade científica e o nosso interesse investigacional e, em face disso, procedemos a um estudo que visa compreender como é que as crianças perspetivam a gestão do seu tempo, a partir da recolha de dados junto dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola de um Agrupamento de Escolas de Viseu. Isto é, aferir quais as atividades que os alunos realizam durante a semana e durante o fim de semana e qual a sua participação na escolha das mesmas, tentando perceber de que forma os tempos livres destes alunos são ocupados e como é que estes gostariam de os ocupar, tendo sempre em atenção as suas perspetivas e as suas perceções.

Tal como os adultos, as crianças também têm direitos, os quais se encontram mencionados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 (Resolução n.º L. 44 (XLIV)), nomeadamente no que diz respeito ao direito à participação na tomada de decisões que afetam diretamente a sua vida (art.ºs 12.º e 13.º). No entanto, na realidade não é bem isto que acontece, sendo que são, muitas vezes, os adultos responsáveis pelas crianças que decidem o que as mesmas fazem, com quem e onde, sem terem em conta os interesses das próprias crianças (Moreira, 2010).

A CDC reconhece, ainda, que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão.

O projeto de investigação está organizado em quatro partes, subdivididas por secções. A primeira secção, “revisão da literatura”, subdivide-se em cinco subsecções. Na primeira subsecção reportamo-nos aos “direitos das crianças”, abordando a CDC bem como a importância que os direitos das crianças assumem, referindo-nos mais concretamente ao direito à participação e ao direito de liberdade de expressão (art.ºs 12.º e 13.º). Quanto à segunda subsecção, esta contempla a “participação da criança em diferentes contextos (escola e família)” onde nos focamos na importância da participação das crianças nas decisões que afetam a sua vida, quer direta quer indiretamente. Na terceira subsecção apresentamos o “tempo das crianças”, onde nos debruçamos sobre a problemática da ocupação excessiva do tempo das crianças. Na quarta subsecção está evidenciado o “tempo escolar e os trabalhos de casa” onde definimos tempo escolar e apresentamos autores com opiniões favoráveis e outros com posturas desfavoráveis relativamente aos trabalhos de casa (TPC), que constitui uma problemática que tem vindo a ser bastante discutida ao longo dos anos. Por último, na quinta subsecção abordamos o “lazer e o tempo livre para as crianças” em que definimos o conceito de lazer e damos conta da importância que o mesmo assume na vida das crianças, bem como a forma como o tempo livre das mesmas é ocupado e qual a participação que estas assumem nessa mesma ocupação.

Esta secção apresenta uma revisão de bibliografia que serve de apoio e nos auxilia a contextualizar as nossas ideias e as nossas intenções, sustentando a conceção e o desenvolvimento do nosso estudo.

A segunda secção, designada por “metodologia” é composta por seis subsecções. A primeira abarca os “problemas e objetivos de investigação”, onde definimos a questão central da nossa investigação bem como os objetivos que pretendemos atingir com a mesma. A segunda consiste no “plano de investigação” onde damos conta das várias etapas desenvolvidas ao longo da presente investigação. A terceira apresenta os “participantes e acesso ao campo”, em que damos a conhecer os participantes da nossa investigação bem como os pedidos de autorização realizados para que a recolha de dados fosse concretizada. A quarta reporta-se às “técnicas e instrumentos de recolha de dados”, em que descrevemos os vários meios utilizados na recolha de informação para a obtenção dos dados necessários ao estudo em questão. A quinta apresenta os “procedimentos de análise e tratamento de dados” onde damos a conhecer a forma como os dados recolhidos foram analisados. Por último, a sexta dá a conhecer a “relação entre as decisões” onde apresentamos os objetivos gerais do projeto de investigação relacionados com os respetivos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados. Esta segunda secção apresenta as várias fases que foram

desenvolvidas ao longo do trabalho de investigação, assim como as diversas situações pelas quais passámos, tendo como objetivo dar resposta ao nosso problema.

A terceira e última secção, por sua vez, intitulada “Apresentação e discussão dos dados” apresenta como objetivo primordial a apresentação dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, bem como a sua discussão tendo em conta a revisão da literatura efetuada, com o objetivo de dar resposta à nossa questão problema e a retirar as respetivas conclusões do presente projeto de investigação.

Com este trabalho esperamos, assim, promover uma atitude crítica e reflexiva acerca da problemática que gira em torno da ocupação do tempo das crianças e da participação das mesmas nesse contexto, alertando, desta forma, para novos desafios de investigação e de intervenção sobre caminhos e ideias alternativas.

1. Revisão da literatura

1.1. Direitos das crianças

A imagem do que é ser criança e o modo como esta é encarada pela sociedade evoluiu ao longo dos tempos, sendo esta imagem, no entanto, dependente da sociedade em que vivemos. Borges (2011), refere que o “conceito de criança abrange sob o ponto de vista biológico e psicológico o primeiro período do desenvolvimento do ser humano, correspondendo tal período ao que decorre entre o nascimento e a adolescência (até cerca dos 12 anos)” (p. 30).

A CDC (1990) aponta para que só é considerada criança todo o ser humano com menos de dezoito anos, a não ser que a lei nacional confira a maioridade mais cedo.

Maia (2012) afirma que a criança “é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele” (p. 30).

A criança não é nem deve ser encarada como um adulto em miniatura, mas sim como um ser humano que apresenta capacidades de construir o seu próprio mundo, através das suas experiências e vivências. Enquanto ser humano que é, a criança, à semelhança do adulto, deve ter o direito à liberdade de se expressar e de dar o seu parecer, nomeadamente nas questões que lhe dizem respeito, quer direta quer indiretamente.

A criança enquanto sujeito, tal como o adulto, “é detentora de direitos, logo deve saber que os tem, deve aprender a exercê-los e deve ser capaz de ponderar as consequências desse exercício” (Delgado, 2006, p. 37). Neste seguimento, urge definir o conceito de “direitos” e este é considerado “complexo, estando a sua história intrinsecamente ligada à razão, profundamente dependente do legado kantiano, que apresentava a ideia da indispensabilidade desta e da autonomia para o exercício da acção moral” (Fernandes, 2009, p. 26).

Desde 1948, altura em que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que se alargou a compreensão do conceito de direitos. No entanto, os direitos presentes na DUDH eram atribuídos apenas aos homens, uma vez que as mulheres e as crianças eram vistas como seres inferiores, que se guiavam pela emoção e não pela razão (Fernandes, 2009).

Apesar disso, ao longo do tempo estas concepções foram sendo alteradas e, atualmente, homens e mulheres têm os mesmos direitos. Nesta perspetiva de análise crítico-construtiva relativa às alterações das diferentes concepções deparamo-nos com a criação da CDC, o que nos induz que esta é uma preocupação da sociedade atual. A

CDC foi criada 1958 e encara as crianças como sujeitos detentores de direitos, defendendo que estes não podem nem devem ser-lhes negados.

A CDC foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1989 e, mais tarde, no dia 21 de setembro de 1990 foi ratificada por Portugal. Daí que Oudenhoven, Wazir e Vasconcelos (2007), considerem que esta “é uma intervenção importante e precursora que tira as necessidades das crianças da área da caridade e da beneficência e as posiciona no reino dos direitos humanos” (p. 77). Por seu lado, na esteira de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), a CDC é “uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de ser titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (p. 192).

Delgado (2006), vem, no entanto, salientar que

a atribuição de responsabilidade à criança pressupõe que esta possui os conhecimentos e a liberdade necessários para determinar a sua conduta, isto é, que para além de ser detentora de direitos, ela sabe como os pode exercer. Se carece dessa aptidão, os seus comportamentos podem pôr em causa o seu interesse, pessoal ou patrimonial, ou os direitos dos outros (p. 37).

Desta forma, e tendo em atenção que os direitos são inalienáveis, é fundamental que, desde cedo, sejam dadas, às crianças, todas as condições que lhes permitam desenvolver esta competência e esta capacidade de exercer os seus direitos de forma livre e consciente. É preciso, assim, garantir que a criança tem capacidade para exercer os seus direitos, atendendo ao seu grau de desenvolvimento e de maturidade.

A CDC atribui vários direitos às crianças, nomeadamente, o direito à participação, que se encontra mencionado no artigo 12.º e o direito à liberdade de expressão, descrito no artigo 13.º. O artigo 12.º da CDC (1990) atribui à criança “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. O artigo 13.º da CDC (1990) confere à criança “o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”. O preconizado por estes artigos tem como objetivo levar os adultos a ter em consideração a opinião das crianças, as suas ideias, as suas ambições e que as tenham em conta no momento de tomar decisões relativas à vida da criança. Daí que Delgado (2006), relate que o direito de participação compreende “o lazer e o tempo livre, a possibilidade de brincar e de jogar e de participar na vida cultural e artística” (p. 129). Existe também um direito específico sobre esta temática, apresentado no artigo 31.º da CDC e que atribui à criança “o direito de brincar,

descansar, ter tempo livre e dedicar-se às actividades de que mais gosta”. No entanto, Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) referem que

se considerarmos a participação enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas pelas relações pessoais que estabelecem com os outros e pelas estruturas socioeconómicas e culturais (p. 190).

Contudo, não nos podemos esquecer que nem todas as crianças têm as mesmas vivências nem crescem no mesmo ambiente pelo que todos os fatores, sendo eles familiares, económicos ou culturais, influenciam o modo como a criança é encarada e como lhe é dada a possibilidade de usufruir dos direitos de que dispõe.

Enquanto futuras docentes consideramos ser essencial a tomada de consciência de que todas as crianças têm direitos e que estes devem ser respeitados, dando a oportunidade às crianças de participarem em decisões que lhes dizem respeito e dar valor à sua voz. Para além disso, também é fundamental que, tal como os adultos responsáveis pelas mesmas, também nós, em contexto de sala de aula, tenhamos a função de garantir que as crianças são capazes, tendo em conta o seu desenvolvimento, de tomar decisões e fazer uso dos diversos direitos.

Por seu lado, Zavalloni (2009) apresenta outra perspetiva relativamente aos direitos das crianças, para além dos que fazem parte da CDC, dando-lhe o nome de “Manifesto dos Direitos Naturais das Crianças”. O autor propõe dez direitos naturais das crianças: i) o direito ao lazer (viver períodos que não sejam planeados pelos adultos); ii) o direito a sujar-se (brincar com areia, terra, erva, folhas, água, entre outros); iii) o direito de cheirar (sentir o prazer do cheiro; reconhecer os perfumes da Natureza); iv) o direito ao diálogo (ter a oportunidade de escutar e de falar); v) o direito a usar as mãos (pregar um prego, usar lixa, colar, moldar barro, entre outros); vi) o direito de um bom começo (comer comida saudável desde o nascimento, beber água pura, respirar ar limpo); vii) o direito à rua (brincar livremente nas praças, andar na rua); viii) o direito à Natureza em estado selvagem (construir cabanas nas florestas, brincar às escondidas no meio das canas, trepar árvores); ix) o direito ao silêncio (ouvir o vento soprar, os pássaros a cantar, a água a gorgolejar) e; x) o direito aos matizes (ver o nascer e o pôr do sol, admirar a lua e as estrelas à noite) (p. 29).

Todos estes direitos acima mencionados devem, sem dúvida, estar presentes no dia a dia da criança, pois são fundamentais para o seu crescimento saudável e rico em experiências. Como o próprio autor menciona, basta que nos coloquemos no lugar da

criança e pensemos naquilo que gostávamos de fazer quando também nós éramos crianças e que nos davam uma sensação de felicidade e de bem-estar.

Não são apenas os responsáveis pelas crianças que devem garantir e assegurar os direitos das crianças, mas também a escola e os próprios professores, dando aos alunos a oportunidade de se exprimirem, ouvindo as suas ideias, as suas perspetivas e as suas opiniões e, ainda, promovendo momentos em que os alunos possam desfrutar dos seus direitos, nomeadamente os que se encontram presentes no Manifesto dos Direitos Naturais das Crianças, apresentado por Zavalloni (2009).

Relativamente ao caso de Portugal, a proteção das crianças ganhou relevo através da publicação do Decreto n.º 1/1911 de 3 de janeiro, com força de Lei, decreto este que criou uma Comissão para a Proteção de Menores Indigentes. Para além deste decreto, foi a Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911, que deu abertura à organização de um sistema judicial de proteção de menores (Candeias & Henriques, 2011).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Lei n.º 147/99, de 01 de setembro, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto e segunda alteração (Lei n.º 142/2015, de 08 de setembro) “tem por objecto a promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (p. 2). Foi a partir desta Lei que “Portugal se colocou na vanguarda no que respeita à proteção das crianças (...) distinguindo assim a criança do adulto” (Candeias & Henriques, 2011, p. 3).

Como refere Gonçalves e Sani (2013) esta lei permite

intervir na promoção e proteção quando os progenitores ou cuidadores ponham em perigo a criança ou jovem, isto é, quando a criança está entregue a si mesma, quando sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é abusada; quando não recebe os cuidados ou o afeto adequados; quando é obrigada a trabalhos não condicentes com a sua idade e que lhe são prejudiciais ou mesmo quando não tem por parte dos pais ou cuidadores regras que lhes imponham e se oponham a atividades impróprias (s/p).

Segundo Borges (2011) “ao objectivo da lei pretende-se que dele conste um conjunto de dispositivos que permitam não só accionar os direitos das crianças e dos jovens, mas também um conjunto normativo que vise circunstâncias que possam causar dano ao desenvolvimento psíquico e físico das crianças e jovens” (p. 25).

Para Gonçalves e Sani (2013), a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco pretende “dar um impulso no sentido de facultar às crianças e aos jovens a hipótese de

se pronunciarem e de promover os seus direitos e a sua defesa em caso de perigo” (s/p).

Dado que um dos direitos da criança é o direito à participação, na próxima subsecção, daremos conta da participação da criança em diferentes contextos, sendo estes, a escola e a família.

1.2. Participação da criança em diferentes contextos (escola e família)

Tendo em vista uma melhor clarificação quanto à participação das crianças somos levados a referir que “participar” significa “ter acesso à informação para se poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro” (Delgado, 2006, p. 43). Ainda segundo este autor participar “pressupõe o diálogo, a comunicação e a vontade de decidir” (p. 44). Todavia, a participação também pode ser entendida como “a possibilidade de tomar parte, voluntária e responsavelmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo.” (Delgado, 2006, p. 37).

Participar nas decisões que afetam a nossa vida e o nosso bem-estar é um direito que abrange tanto os adultos como as crianças (artigo 12.º da CDC), pois só crianças capazes de participar de forma consciente e informada em questões do seu dia a dia, se tornarão adultos também eles com autonomia suficiente para serem capazes de tomar decisões ao longo da sua vida.

Reforçando as ideias atrás apresentadas, Tomás (2006) refere que “a participação infantil é um processo que se constrói a partir de múltiplas formas e a partir de diversas componentes de participação: classe, género, idade, nacionalidade, etnia, competências cognitivas, etc., que se articulam de modos diversos” (p. 254).

Ao longo dos tempos, a participação das crianças tem vindo a ganhar uma maior visibilidade. Esta participação, quando feita de forma consciente, contribui para uma boa formação das crianças enquanto cidadãos e enquanto futuros adultos capazes de tomar decisões, promovendo a autonomia e o bem-estar das mesmas, uma vez que estas sentem que os adultos ouvem a sua opinião e a têm em consideração.

Salientamos que a participação presume a existência de “negociação entre adultos e crianças, baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e na igualdade, de acordo com a maturidade das crianças, arredando as tentações de controlo ou dominação” (Delgado, 2006, p. 45). Dado o comprometimento associado à participação, Fernandes (2009) entende que “a participação das crianças permanece muito comprometida, com o predomínio de normas sociais que perpetuam relações sociais

profundamente desiguais entre adultos e crianças” (p. 294). Por seu lado, “a ideia de participação infantil que defendemos entende a criança como um actor social, ativo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal e social” (p. 295).

Tanto os adultos como as crianças, ao participarem, assumem um papel ativo nas decisões que interferem direta ou indiretamente na sua vida, aumentando, assim, a sua autonomia.

Realizada a abordagem à participação das crianças e numa perspetiva holística da compreensão do que é “ser criança”, segue-se, na próxima subsecção, o tempo das crianças.

1.3. Tempo das crianças

Considerando que o conceito de tempo é bastante difícil de definir, um bom exemplo é apresentado por Santo Agostinho que, ao ser questionado acerca do que é o tempo, referiu que “se ninguém perguntar, eu sei, mas se me perguntarem e quiser explicar, já não sei” (s/d, citado por Moura, 2005, p. 37).

Assim sendo, e de forma a perceber o que é o tempo, importa voltar aos primórdios para compreendermos as representações que o tempo assumiu ao longo dos anos. Os gregos antigos apresentavam três representações de tempo, presentes na Figura 1, sendo elas *Chronos*, *Kairós* e *Aeon* (Cunha & Kuhn, 2016).

Segundo Cunha e Kuhn (2016), a representação de tempo como *Chronos* “referia-se ao tempo cronológico, sequencial, linear que poderia ser medido.” Este tempo era, assim, “a soma do passado, presente e futuro, sendo que o presente é o limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto ainda não é, mas ainda o será (o futuro)” (Cunha e Kuhn, 2016, p. 682). Segundo os autores, a representação de tempo como *Kairós* “referia-se a um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece. (...) Caracterizava um momento fugaz em que uma oportunidade se abria, devendo ser encarada com força e destreza” (p. 682). A representação de tempo como *Aeon*, por sua vez, é definida como “um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, o tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente” (p. 682).

Representações do tempo		
<i>Chronos</i> (Tempo cronológico e físico)	<i>Kairós</i> (Tempo não absoluto)	<i>Aeon</i> (Período longo de tempo ou eternidade)
- Tempo cronológico - Tempo sequencial - Tempo linear - Pode ser medido cronologicamente	- Momento indeterminado - Momento fugaz	- Tempo sagrado - Tempo eterno - Tempo da criatividade - Não é medido cronologicamente

Figura 1 - representações do tempo (Cunha & Kuhn, 2016)

Hall (1996), por sua vez, defende que o tempo

é um dos sistemas fundamentais de toda a cultura e esta desempenha um papel tão importante para a compreensão do tempo como sistema cultural que é praticamente impossível separá-lo dos diferentes níveis de cultura nos quais se inscreve; em particular do nível de cultura primária (p. 11).

O mesmo autor indica, ainda, que “um sistema temporal é totalmente dependente, não apenas do modo como uma cultura se desenvolve, mas também do modo como os membros dessa cultura percebem o meio que os rodeia.” (p. 13).

Somos assim levados a mencionar que são várias as perspectivas de tempo e as formas de encarar o mesmo, dependendo de cada pessoa e daquilo que está a ser realizado e/ou vivido em determinado momento. Tal como refere Cunha e Kuhn (2016), o tempo “racionalizado é uma das grandes representações da humanidade, para que possamos dar direção à vida” (p. 682). Apesar de muitas vezes a forma como o tempo está estruturado não corresponder à nossa vontade é fundamental que assim esteja, pois é uma forma que o ser humano criou para se orientar nas tarefas do seu dia a dia. Aliado à necessidade de existir um tempo estruturado, surgiram os relógios que têm como função ajudar a orientarmo-nos ao longo do dia, no que diz respeito às obrigações horárias que temos que cumprir.

A criança “envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o mundo como o adulto, com pressões e atenção aos resultados das ações. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto” (Cunha & Kuhn, 2016, p. 687).

Considerando que o tempo é “atemporal e enigmático, dura aquilo que nós quisermos num determinado contexto e numa perspectiva individual” (Eira, 2013, p. 21), este depende do que estamos a fazer, isto é, o gosto com que realizamos determinada tarefa e o prazer que essa mesma nos proporciona, influencia o modo como percebemos o tempo, pois uma hora tanto parece passar muito devagar como parece

passar num instante. Desta forma, “adquirimos consciência do tempo porque é nele que se inscrevem as nossas memórias” (Eira, 2013, p. 22).

Relativamente ao tempo da criança, podemos afirmar que, hoje em dia, este apresenta bastantes semelhanças com o tempo do adulto, em termos de número de horas passadas em atividades que lhes são impostas. As crianças passam uma grande parte do seu dia na escola e, quando acabam as atividades escolares, frequentam outros espaços “escolhidos e coordenados pelos pais cujas escolhas são feitas em função dos seus horários laborais e tempos disponíveis para o lazer” (Moreira, 2010, p. 96). Desta forma, a ocupação do tempo da criança é, na maioria das vezes, dependente do trabalho dos adultos e das suas rotinas (Moreira, 2010).

As crianças, durante o dia, têm várias atividades para além das atividades escolares, nomeadamente a realização dos TPC, aulas de inglês, de expressões, desporto, catequese, atividades de enriquecimento curricular (AEC) e atividades de tempos livres (ATL). Todas estas atividades fazem com que o tempo da criança esteja demasiado preenchido, muitas vezes com atividades que as próprias fazem por obrigação ou por vontade dos pais, o que implica que não tenham tempo para “serem realmente crianças”. Esta sobrecarga de atividades durante o dia, estabelecidas pelos adultos, “causa falta de tempo para descansar, excesso de trabalho, stress ou ansiedade que podem conseqüentemente conduzir a problemas de comportamento e a indisciplina” (Moreira, 2010, p. 114).

Existem vários fatores que condicionam a ocupação do tempo das crianças, nomeadamente a idade, o género e o ambiente familiar. Segundo um estudo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (2001), “a dimensão ou a tipologia da família, o nível de educação dos pais, a profissão que os pais exercem ou o rendimento familiar (...) podem influenciar tanto a ocupação do tempo em termos de duração como a participação nas diferentes actividades”.

Sintetizando, os fatores que condicionam a ocupação do tempo das crianças são: i) a idade; ii) o género; iii) a dimensão ou a tipologia da família; iv) o nível de educação dos pais; v) a profissão dos pais e; vi) o rendimento familiar.

Para Sobral (1993), no que diz respeito ao campo específico do ensino, o tempo é um fator significativo do acto de ensinar. O tipo de estrutura temporal utilizado, a organização do dia, da semana e do ano escolar, o ritmo de progressão das matérias estão intimamente relacionados com os princípios pedagógicos, biológicos e sociológicos desse ensino (p. 15).

O tempo das crianças é ocupado, sobretudo, na escola e com atividades relacionadas com a mesma como por exemplo a realização dos TPC. Para além disso,

as crianças, após frequentarem as atividades letivas ocupam o seu tempo com outras atividades, normalmente decididas pelos pais, em função daquilo que estes consideram ser melhor para os seus filhos e também devido aos seus empregos, que fazem com que tenham que encontrar soluções para ocupar o tempo livre dos seus filhos. O que não deve ser esquecido é que o tempo das crianças também deve ser destinado a momentos de brincadeira livre e a momentos de lazer, pensados e escolhidos pelas próprias, de forma a proporcionar um crescimento saudável das mesmas.

Abordado o tempo das crianças, segue-se uma análise do tempo escolar e dos trabalhos de casa.

1.4. Tempo escolar e os trabalhos de casa

Silva (2007) define o tempo escolar a partir de quatro “tipos” diferentes de tempo, como demonstrado na Figura 2, onde está representado, do exterior para o interior, o tempo escolar atribuído, o tempo de aula atribuído, o tempo instrucional e o tempo de aprendizagem académica.

O tempo escolar atribuído diz respeito ao tempo total que as crianças passam na escola, o tempo de aula atribuído representa o tempo total em que os alunos estão na sala de aula, o tempo instrucional, caracteriza-se pelo tempo dedicado ao ensino, embora parte desse tempo possa ser desperdiçado em virtude dos momentos em que os alunos apresentam maus comportamentos e distrações e, por último, o tempo de aprendizagem académica é o tempo em que os alunos estão envolvidos, de facto, no processo de ensino aprendizagem (Silva, 2007).

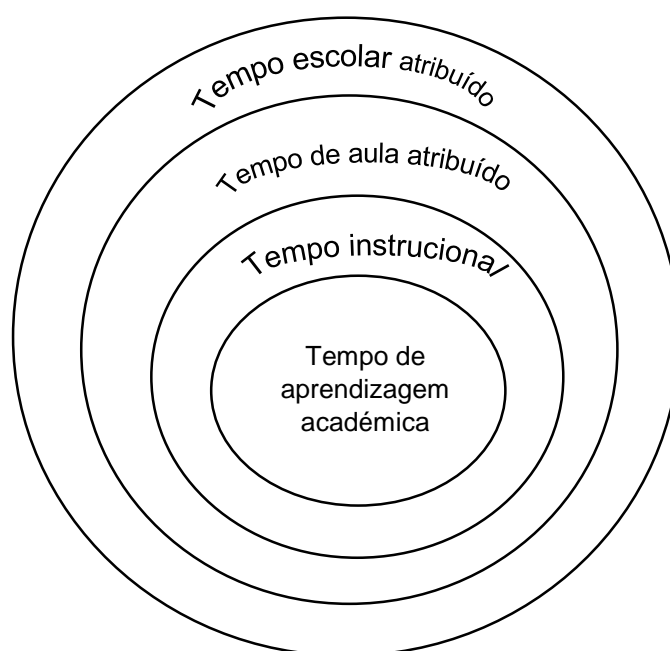


Figura 2 - Tipos de tempo escolar (adaptado de Silva, 2007)

Para Nídio (2012), o tempo escolar constitui-se como “algo de muito organizado, com sede própria, devidamente dimensionado e estruturado, através do qual os alunos vão percorrendo um longo trajeto educacional que desde muito cedo são chamados a cumprir” (p. 208). Desta forma, o tempo escolar pode ser encarado como um tempo de trabalho que é realizado pelos alunos, com vista a preparar os mesmos para a vida social, dado que estes são obrigados a frequentar a escola e a cumprir determinados requisitos, sendo o sistema educativo e a administração de cada escola os responsáveis pela organização do tempo escolar.

Após a saída da Educação Pré-Escolar, as crianças ingressam no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB e, à medida que transitam de ano letivo, aumenta o grau de exigência e de complexidade e, conseqüentemente, o número de horas letivas. No entanto, atualmente, os alunos com seis anos de idade têm mais tempo de aulas do que aos dezoito anos (cf. matriz curricular do 1.º CEB e matriz curricular do ensino secundário).

Daí que, para Neto (2017), as crianças têm um tempo muito estruturado, passando cerca de 40 a 50 horas por semana na escola, sendo que durante 30 horas estão sentadas. Desta forma, as crianças trabalham mais horas do que aquelas que estão definidas para um adulto.

Moura (2005), por seu lado, dá ênfase ao tempo escolar como um tempo social muito organizado, sendo este “*a priori* determinado para todo o ano escolar, é fixo, determinado administrativamente. O calendário escolar, as férias escolares, têm a mesma duração e situam-se nos mesmos momentos do ano civil, desde a escola primária ao 12.º ano” (p. 111).

Importa referir que os TPC também fazem parte do tempo escolar dos alunos, pois consistem em tarefas que são realizadas depois do horário escolar, de forma a trabalhar os conteúdos abordados durante as aulas, ocupando, assim, uma parte do tempo livre dos alunos.

Contudo, os TPC não são aceites de igual modo por todos os sujeitos, constituindo estes uma problemática que se tem vindo a discutir ao longo dos tempos, existindo diferentes perspetivas sobre a influência dos mesmos na aprendizagem dos alunos, existindo pessoas com opiniões favoráveis e pessoas com opiniões desfavoráveis relativamente aos TPC, como é possível verificar na Figura 3. Daí que Araújo (2009) refira que os TPC “têm causado algum incómodo aos educadores (pais e professores) e representam, para a maioria das crianças, uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar” (p. 57). Ou seja, o facto de os TPC serem realizados no

tempo livre dos alunos, faz com que estes, ao invés de aproveitarem esse tempo para realizarem atividades de que gostam e que os divertem, ocupem-no a realizar os TPC.

Opiniões favoráveis e desfavoráveis apresentadas por autores relativamente aos TPC	
Opiniões desfavoráveis	Opiniões favoráveis
<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho para as crianças - Ocupam o tempo que deveria ser para brincar - Enervam os serões familiares - Transformam os pais em explicadores - Colocam os pais em situações de incompetência - Representam uma perda irreparável do tempo de infância 	<ul style="list-style-type: none"> - Independência - Autodisciplina - Iniciativa - Gestão de recursos e de tempo - Responsabilidade - Competência - Reforçam conteúdos e competências escolares - Auxiliam os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática - Melhoram as notas - Melhoram o desempenho na escola - Melhoram a atitude em relação à aprendizagem - Consolidam as aprendizagens

Figura 3 - Opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre os TPC

Segundo Perrenoud (1994), para alguns pais, os TPC existem para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transformá-los em explicadores, enervar os serões familiares, colocar muitos pais em situações de incompetência ou de onipotência” (p. 152). Os TPC causam, muitas vezes, incómodo aos pais, pois devido aos seus horários de trabalho, estes nem sempre têm disponibilidade para ajudar os seus filhos na resolução dos TPC e, por vezes, o tempo que deveria ser dedicado ao tempo em família é gasto na resolução dos mesmos. Outro aspeto a realçar é o facto de, por vezes, os pais não terem habilitações e sentirem-se incapazes de ajudarem os seus filhos a resolverem determinado tipo de exercícios.

Como refere Zenhas (2011, citado por Semião, 2016, p. 88), a realização dos TPC “não deve pôr em causa a existência de tempos de lazer ou de convívio com a família”, no entanto, os pais, por vezes, abdicam de sair de casa e de realizar outras atividades, uma vez que os filhos têm de efetuar os TPC e estes apresentam, muitas vezes, uma carga exagerada, roubando, assim, tempo em família.

Para além do tempo em família, as crianças veem, ainda, o seu tempo de brincar reduzido devido ao tempo que ocupam na realização dos TPC. Como refere Araújo (2006), os TPC “representam para as crianças uma perda irreparável do tempo de infância, um tempo que deveria ser para brincar” (p. 11). Por outro lado, existem pessoas com opiniões favoráveis à existência dos TPC, tal como Marujo, Neto e Perloiro (2002), que consideram que os TPC “podem desenvolver a independência, a autodisciplina, a

iniciativa, a gestão de recursos e de tempo e o sentido de responsabilidade e competência” (p. 113).

Nesta perspetiva favorável aos TPC, Marques (2001) aponta-os como “um instrumento que ajuda a reforçar e aprofundar as aprendizagens” (p. 104). Por seu lado, Marujo, Neto e Perloiro (2002), também defendem que os TPC têm como objetivo “levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p. 113). Silva e Lopes (2015), por sua vez, defendem que os TPC trazem inúmeros benefícios para os alunos tais como “melhorar as suas notas, o seu desempenho na escola e a sua atitude em relação à aprendizagem” (p. 94).

Araújo (2009) defende, ainda, que os TPC têm como objetivo ajudar as crianças a consolidar as aprendizagens. Neste seguimento, Meirieu (1998) defende que para que as crianças estejam motivadas para a realização dos TPC e para a consolidação e assimilação das aprendizagens é necessário que os mesmos sejam estimulantes e acessíveis aos alunos. Nem sempre estes têm alguém que os ajude a realizar os TPC e se estes apresentarem um grau de dificuldade elevado, certamente que irá desmotivar os alunos para a sua realização.

Para além disso, como refere Pires (2012), é fundamental que haja “criatividade na educação e que os TPC permitam desenvolver essa criatividade, ou seja, estes devem ser diversificados, estimular a imaginação e o espírito criativo da criança, fomentando a originalidade e a criação de algo novo” (p. 5).

Face ao exposto, consideramos relevante ter a consciência da real importância dos trabalhos de casa e ter a noção de que solicitar TPC em excesso às crianças é errado e prejudica as mesmas, mas também é desajustado nunca dar TPC, tal como sustentado por Marques (2001).

Abordada a problemática dos TPC, na próxima subsecção abordaremos o lazer e o tempo livre das crianças.

1.5. Lazer e tempo livre para as crianças

Decorrente das anteriores perspetivas apresentadas, passamos a apresentar as perspetivas que existem relativamente ao conceito de “lazer” e ao conceito de “tempo livre”, que não são perspetivados da mesma forma, como está evidenciado na Figura 4.

Tempo livre	Lazer
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo após a escola, o trabalho e as obrigações diárias - Não é sinónimo de lazer - Caracteriza-se pelo tempo em que escolhemos fazer ou não o que queremos - Muitas vezes é preenchido com atividades com formato semelhante ao da escola e determinadas maioritariamente pelos adultos - Constitui uma escola paralela 	<ul style="list-style-type: none"> - Pressupõe tempo livre - Caracteriza-se pela oposição ao conjunto de necessidades e obrigações da vida quotidiana - Manifesta-se nas práticas que dão mais satisfação ao indivíduo - Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade - Dependente das condições socioeconómicas e da cultura da família - Presente no artigo 24.º da DUDH e no artigo 31.º da CDC

Figura 4 - Tempo livre versus lazer

O tempo livre de cada indivíduo caracteriza-se pelo tempo após a escola, o trabalho e as suas obrigações diárias. Para que esse tempo livre seja sinónimo de tempo de lazer depende do modo como é ocupado.

O tempo livre, no decorrer da sua história, declarou-se como “um tempo social, no sentido sociológico do termo, quer dizer, como tempo criador de novas relações sociais e portador de novos valores” (Homem, 2006, p. 32).

Segundo Araújo (2009),

o tempo livre será quando escolhemos fazer ou não o que queremos, e não aquilo que os outros nos impõem ou sugerem. (...) o contrário de tempo livre será, portanto, o tempo em que somos condicionados e obrigados a fazer coisas que não derivam apenas da nossa livre vontade. Nesta perspectiva podemos ter tempo livremente ocupado e podemos ter tempo de inactividade forçada, isto é, pode haver tempo livre ocupado ou desocupado e tempo não livre por forçada ocupação ou forçada desocupação (p. 26).

O tempo livre das crianças nem sempre é livre, uma vez que, as crianças ocupam-no, maioritariamente, a realizar atividades que são determinadas pelos adultos, sem haver espaço para o diálogo para perceberem a opinião das crianças, pois apenas estão preocupados com o sucesso escolar e focam as atividades para esse fim. Desta forma, estas atividades acabam por ser vistas, pela criança, como obrigatórias.

Muitas vezes, o que acontece é que as crianças, depois das atividades escolares frequentam outros espaços com atividades que apresentam um formato semelhante ao da escola, como o caso das AEC e do ATL.

Como Olivier (1976) refere, “embora sob formas diferentes, tal necessidade tem a mesma força em todas as idades, embora adquira diversas configurações e embora a restrinjamos e sujeitemos a normas desde a nascença” (p. 12).

Nós, tal como Belloni (1994, citado por Nídio, 2012, p. 210), consideramos que é “limitada a margem de autonomia que é proporcionada às crianças para tomarem as suas próprias decisões”.

Assim como, na esteira de Oliver (1976), acreditamos que

como não gostamos de perder tempo, temos dificuldades em perceber que os nossos filhos precisam de muito maior liberdade. Para nós, o importante são os estudos, o sucesso escolar, as suas possibilidades de virem mais tarde a exercer uma profissão bem remunerada. Sendo assim, como é que podemos admitir que eles têm direito aos tais lazes de que falam todos os especialistas infantis? (p. 10).

Segundo Ferraz e Pereira (2009), o tempo livre “constitui-se como uma “escola paralela”, pois a criança faz aquisições para além das executadas na escola” (p. 257).

O tempo livre é tão, ou mais, propício à aprendizagem da criança como o tempo escolar, pois nesse tempo as crianças podem realizar diversos tipos de atividades que vão ao encontro das suas necessidades e preferências, o que, certamente, trarão aprendizagens mais concretas e mais significativas.

O lazer, por sua vez, é caracterizado pela “oposição ao conjunto de necessidades e obrigações da vida cotidiana” (Dumazedier, 2000, p. 31), dividindo-o em três categorias, sendo elas “a) função de descanso, b) função de divertimento, recreação e entretenimento e c) função de desenvolvimento” (p. 32). Na mesma linha de ideias Lombardi (2005) também defende que o lazer tem como funções “o descanso, o divertimento e o desenvolvimento humano – pessoal e social (p. 14)”. Segundo a mesma autora (2005), o lazer assume na vida de qualquer indivíduo a mesma importância tal como o transporte, a educação, a habitação, a saúde, o saneamento básico e a alimentação. Tal como declarado pelos autores referenciados anteriormente, Corbin (1995) afirma que o lazer se “manifesta nas práticas que dão mais satisfação ao indivíduo” (p. 294).

Numa outra perspectiva Homem (2006), refere que o lazer é “encarado como um fenómeno social com valor e lugar próprio” (p. 39). Segundo o mesmo autor, o lazer “tem um critério essencial que passa pela percepção de liberdade, o que implica estar envolvido livremente numa actividade a partir de uma opção pessoal” (p. 41). Na esteira de Dumazedier (2000), o lazer caracteriza-se pelo

conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para

desenvolver a sua informação ou formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (p. 34).

A forma como as crianças ocupam o seu tempo livre nem sempre concretiza a definição de lazer proposta por Dumazedier, dado que, após terminarem as aulas e mesmo durante o período do fim de semana, as crianças realizam atividades que não são elas próprias a escolher de livre vontade, mas que lhes são impostas pelos adultos, nomeadamente a ida para o ATL, para as aulas de inglês, para a catequese, entre outras.

O tempo de lazer pressupõe tempo livre, no entanto, tempo de lazer e tempo livre têm significados diferentes, “apesar de muitas vezes confundidos, o tempo livre e o lazer não são nem significam a mesma coisa” (Mota, 1997, p. 18). Ou seja, para que as crianças tenham tempo de lazer, isto é, tempo que ocupam a realizar atividades que as mesmas escolhem e que as fazem sentir bem, é necessário que tenham tempo livre para tal. No entanto, tempo livre não é necessariamente tempo de lazer, uma vez que o tempo livre das crianças pode ser ocupado com atividades que não são escolhidas pelas próprias e não lhes dão uma sensação de realização e de bem-estar.

O lazer depende, muitas vezes, das condições socioeconómicas e dos valores presentes na cultura de cada família, ou seja, o lazer pode ser encarado de formas diferentes de família para família, o que faz com que este seja, ou não, tido em conta nas atividades praticadas no dia a dia das crianças.

O direito ao lazer está evidenciado na DUDH, nomeadamente no artigo 24.º, que refere que “toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas”.

Não é só o indivíduo adulto que tem direito ao tempo de lazer, a criança também tem esse direito, que está presente no artigo 31.º da CDC.

Após a apresentação da revisão da literatura, na próxima secção é exposta a metodologia utilizada para a presente investigação.

2. Metodologia

Neste ponto, são descritas as várias fases que foram concretizadas ao longo do projeto de investigação, tendo como objetivo dar resposta ao problema enunciado.

2.1. Problema e objetivos de investigação

A investigação começou com a seleção de um problema e segundo Tuckman (2000, p. 22), “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”. A definição de um problema possibilita a antecipação de uma ideia sobre uma solução. Tendo em linha de conta esta intenção, norteados pelo propósito de perceber qual é a participação das crianças, na escola e na família, no que diz respeito à forma como ocupam o seu tempo e suportados pela noção de que toda a investigação se inicia com uma “questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (Kerlinger, 1988, p. 35), definimos como questão central da presente investigação:

Quais as perceções dos alunos do 3.º ano de escolaridade, de uma escola de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito?

De acordo com a questão definida, os objetivos a alcançar são:

- Caracterizar a organização do quotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade;
- Conhecer as perceções que os alunos do 3.º ano de escolaridade têm sobre a organização do seu tempo quotidiano;
- Perceber que papel os alunos sentem que têm relativamente à organização do seu dia;
- Compreender os interesses, as expectativas e as preferências dos alunos, relativamente à organização do seu tempo.
- Construir conhecimento no âmbito da organização do tempo quotidiano dos alunos do 1.º CEB e da sua participação nesse campo de ação.

2.2. Participantes e acesso ao campo

Esta investigação teve como participantes os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu.

Esta era composta por treze elementos do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

A escolha deste grupo de alunos deveu-se ao facto de termos realizado a PES II com esta turma. Desta forma, tivemos a possibilidade de, ao longo do tempo, estabelecer uma relação de proximidade com a mesma e ter conhecimento no que diz respeito aos horários e às atividades que os alunos frequentavam após o horário escolar, fruto do diálogo com a orientadora cooperante e com os próprios alunos. Tratou-se, assim, de uma amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), uma vez que trabalhamos com “um grupo de elementos que estava disponível” (p. 197).

Para a realização do estudo, falámos com os alunos sobre a investigação que pretendíamos realizar, explicando-lhes em que a mesma consistia, solicitando, assim, a colaboração de todos. Depois de informados os alunos e de estes terem concordado em participar no estudo, elaborámos um pedido de autorização para os Encarregados de Educação (EE) (cf. anexo 22) para que os alunos envolvidos pudessem responder à entrevista.

2.3. Plano de investigação

Na presente investigação, pretendemos compreender as expectativas dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito. Este estudo enquadra-se, assim, num paradigma qualitativo, que tem como objetivo a compreensão dos fenómenos a partir do ponto de vista dos participantes (Ferreira & Carmo, 1998), neste caso dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola de um Agrupamento de Escolas de Viseu.

O processo de investigação iniciou-se com uma revisão de bibliografia, com o objetivo de contextualizar o tema a abordar, recorrendo, assim, a autores e estudos de referência.

Chegados ao terreno, através da observação participante, tivemos conhecimento de vários aspetos que foram essenciais para a realização das técnicas de recolha de dados utilizadas *a posteriori*, nomeadamente, no que diz respeito ao conhecimento das atividades que os alunos realizavam após as aulas. Isto é, tivemos a possibilidade de verificar, através dos horários dos alunos, das conversas paralelas que estes estabeleciam entre si e a partir das vivências relatadas acerca do fim de semana, que os alunos frequentavam outras atividades após terminarem as aulas, como por exemplo judo, natação, futebol, entre outros. Observámos, ainda, que a maioria dos alunos no final das aulas permaneciam na escola, uma vez que frequentavam as AEC e nos dias em que não tinham as mesmas, era possível verificar que a maioria dos alunos ia para

um ATL ou para um Centro de Estudos, sendo poucos os alunos que iam para casa, logo após terminarem as aulas.

Para dar resposta aos objetivos propostos, foram utilizadas três técnicas de recolha de dados. No primeiro momento, cada membro da população em estudo partilhou connosco as atividades que frequentava fora do contexto escolar (cf. anexo 23). No segundo momento, foi solicitado aos alunos que preenchessem um horário de um dia da semana de aulas e de um dia de férias (cf. anexo 24), como se fossem eles próprios a escolher e a decidir o que fazer durante os mesmos, com quem e onde, sendo chamado de horário “ideal”. Por fim, no terceiro momento, foi elaborado um guião de entrevista (cf. anexo 25), de acordo com os objetivos a alcançar, tendo sido, posteriormente, realizada uma entrevista individual a cada aluno da turma, na escola.

Os dados recolhidos foram analisados e interpretados através da análise de conteúdo, de modo a que pudéssemos retirar as devidas conclusões dos mesmos.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção dos dados necessários ao estudo em questão, recorreremos à recolha de informação através de vários métodos, como já foi referido no ponto anterior, nomeadamente através do questionamento a cada aluno, das atividades que frequentava fora do contexto escolar, do preenchimento de um horário “ideal” relativo a um dia da semana e a um dia de férias como se fossem os mesmos a decidir o que fazer, com quem e onde e, por fim, através da realização de uma entrevista semiestruturada a cada aluno.

O questionamento realizado a cada aluno, com a intenção de conhecer quais eram as atividades que estes frequentavam fora do contexto escolar, foi o primeiro momento de recolha de dados e decorreu no dia 21 de março de 2017, pelas 14h00, em grande grupo. Começámos por explicar aos alunos que, no âmbito da formação de professores, tínhamos que elaborar um projeto de investigação, explicando em que consistia o mesmo e qual era o seu objetivo. Após a explicação, pedimos a cada aluno que, de forma sequenciada, “à vez”, nos dissesse quais eram as atividades que frequentavam fora da escola, onde foi possível verificar que os alunos estavam envolvidos em pelo menos uma atividade, à exceção de uma aluna que não frequentava qualquer tipo de atividade a não ser em contexto escolar.

O segundo momento, por sua vez, ocorreu em contexto de aula no dia 4 de abril de 2017, pelas 13h45, em que entregámos, a cada aluno dois horários vazios, em que os alunos tinham como tarefa, o preenchimento de um deles, como se fosse um dia de aulas em que os mesmos poderiam decidir o que fazer, com quem e onde, e no outro

teriam que responder às mesmas indicações mas, desta vez, como se fosse um dia de férias. O que foi possível verificar, no decorrer desta tarefa, foi que os alunos, inicialmente, estavam com dificuldade em se abstrair de como realmente são os seus dias, com quem estão e onde. Esta atividade teve a duração de, aproximadamente, uma hora.

No que diz respeito às entrevistas, como já referimos, em primeiro lugar explicámos aos alunos que iríamos realizar uma entrevista individual e anónima, no âmbito do projeto já exposto anteriormente, aos alunos que quisessem participar na mesma, à qual todos aderiram de forma entusiástica. Após o consentimento de todos os alunos para a sua participação na entrevista, entregámos, a cada aluno, uma autorização para que o seu EE autorizasse a sua participação no estudo. Obtidas todas as autorizações, iniciámos as entrevistas individuais, numa sala da escola que estava disponível. No decorrer das entrevistas foi visível que os alunos não tinham todos o mesmo à-vontade, na medida em que alguns respondiam de forma bastante espontânea e imediata, enquanto outros pensavam um pouco antes de responder às perguntas colocadas. Cada entrevista demorou entre dez a quinze minutos.

Na conceção das entrevistas fomos norteados pelo pensamento de Ketele (1999), assumindo a entrevista como, “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (p. 22) e considerando, ainda, que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Para a realização das entrevistas elaborámos um guião de entrevista (cf. anexo 25), tendo como ponto de partida o problema enunciado e os objetivos definidos. Através do guião abordámos os principais temas, através de um conjunto de perguntas que apresentavam uma ordem pré-estabelecida.

O guião encontra-se dividido em sete blocos, sendo que o primeiro tem como objetivo realizar a legitimação da entrevista, assegurar a confidencialidade das informações e referir os propósitos do estudo; o segundo bloco visa caracterizar os participantes do estudo; o terceiro bloco tem em vista compreender as perspetivas dos alunos sobre a organização do seu tempo livre quotidiano e da sua participação nesse âmbito; o quarto bloco tem como objetivo perceber se as crianças sentem que têm um papel ativo relativamente à organização do seu dia; o quinto bloco tem como objetivo conhecer a perceção das crianças relativamente ao modo como organizariam o seu dia; o sexto bloco, por sua vez, visa entender o poder de decisão que as crianças

percecionam no que diz respeito à ocupação dos seus tempos livres e; por último, o sétimo bloco pretende compreender se a ocupação do tempo vai ao encontro dos interesses e das expectativas das crianças.

2.5. Procedimentos de análise e tratamento de dados

Norteados pelo pensamento de Bogdan e Biklen (1994), considerando que a análise dos dados consiste no

processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Sabedores que depois de recolher os dados, é necessário “organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232), analisámo-los tendo como objetivo compreender as expectativas dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito. Na análise, tivemos como objeto a análise de conteúdo que segundo Esteves (2006), tem como objetivo “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (p. 107), técnica esta de tratamento de dados que nos permitiu, assim, reduzir a informação, respeitando determinadas regras, de forma a compreender os dados recolhidos e retirar as devidas conclusões.

2.6. Relação entre as decisões

Com a finalidade de relacionar os objetivos gerais do projeto de investigação (mencionados no ponto 2.1.) com os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados (referidos no ponto 2.4.), foi elaborada a tabela apresentada de seguida. Nesta pode-se, ainda, verificar quais foram os dados recolhidos, de forma geral.

Quadro 1 – Relação entre elementos do estudo

Objetivos do estudo	Instrumentos de recolha de dados	Análise dos dados
<p>Caracterizar a organização do quotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação participante. - Questionamento aos alunos, em grande grupo, sobre atividades que frequentam fora do contexto escolar. - Recolha de horários das crianças (registo fotográfico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência/não frequência de AEC. - Frequência/não frequência de atividades fora do contexto escolar. - Horas totais e relativas dessas atividades e das atividades letivas. - Espaços frequentados e sua variação. - Necessidade de transporte ao longo do dia. - Variação nas relações estabelecidas com crianças e com adultos.
<p>Perceber se os alunos sentem que têm um papel ativo relativamente à organização do seu dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas realizadas individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autores percecionados das decisões. - Associação de autores a tipo de decisões específicas. - Nível de decisão percecionado. - Âmbito das decisões assumidas pelas crianças.
<p>Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao modo como organizariam o seu dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento, por parte dos alunos, do seu horário “ideal” de um dia de aulas e de um dia de férias. - Entrevistas realizadas individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preferência sobre aulas. - Âmbitos das atividades selecionadas. - Espaços e relações implicados nas atividades selecionadas.
<p>Compreender se a ocupação do tempo dos alunos vai ao encontro dos seus interesses e expectativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação entre resultados das recolhas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças e diferenças entre preferências e quotidiano: atividades, espaços, relações, duração, ocupação do tempo.

3. Apresentação e discussão dos dados

Na terceira e última secção damos a conhecer os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas efetuadas aos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola de um agrupamento de escolas de Viseu. Os dados serão apresentados em tabelas acompanhadas por uma breve descrição das mesmas. Para além da apresentação dos dados, iremos analisá-los e interpretá-los tendo em conta a revisão da literatura.

3.1. Caracterização do quotidiano das crianças

Na tabela 1 podemos verificar que grande parte das crianças (57,7%) referiram que aquilo que mais gostam de fazer no seu dia a dia é brincar; 42,3% enumeraram atividades extracurriculares, nomeadamente futebol (34,6%), atividades desportivas (3,8%) e religião (3,8%). Para além disso, 3,8% das crianças referiram estudar; 11,5% mencionaram ficar em casa e 34,6% aludiram a atividades de lazer/tempo livre, designadamente consumo de ecrã (7,7%), artes e expressões criativas (11,5%), expressão motora (7,7%), ler (3,8%) e estar com a família (3,8%).

Tabela 1 - Atividades que as crianças mais gostam de fazer no dia a dia

Atividade	Número de respostas	%
Brincar	15	57,7
Atividades extracurriculares	11	42,3
- Jogar futebol	9	34,6
- Atividades desportivas	1	3,8
- Religião	1	3,8
Estudar	1	3,8
Ficar em casa	3	11,5
Atividades de lazer/tempo livre	9	34,6
- Consumo de ecrã	2	7,7
- Artes e expressões criativas	3	11,5
- Expressão motora	2	7,7
- Ler	1	3,8
- Estar com a família	1	3,8

Relativamente ao que as crianças fazem durante a semana de aulas, podemos verificar que 26,9% referiram brincar (26,9%); 88,5% mencionaram atividades extracurriculares, nomeadamente jogar futebol (23,1%), atividades desportivas (46,2%), religião (23,1%), artes e expressões artísticas (11,5%), ATL (61,5%) e Inglês (7,7%). Para além do brincar e das atividades extracurriculares, as crianças mencionaram, ainda, estudar/TPC (53,8%) e atividades de lazer/tempo livre, em que mencionaram estar em casa (11,5%), consumo de ecrã (11,5%) e parque (7,7%) (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - O que a criança faz durante a semana de aulas

Atividades	Número de participantes	%
Brincar	7	26,9
Atividades extracurriculares	23	88,5
- Jogar futebol	6	23,1
- Atividades desportivas	12	46,2
- Religião	6	23,1
- Artes e expressões artísticas	3	11,5
- ATL	16	61,5
- Inglês	2	7,7
Estudar/TPC	14	53,8
Atividades de lazer/tempo livre	8	26,9
- Estar em casa	3	11,5
- Consumo de ecrã	3	11,5
- Parque	2	7,7

Através da Tabela 3, podemos visualizar as atividades que as crianças fazem durante o fim de semana, em que 42,3% das crianças referiram atividades organizadas, isto é, atividades desportivas (15,4%), religião (30,8%), Inglês (3,8%) e escuteiros (3,8%). 73,1% das crianças referiram atividades de lazer, em que 53,8% das crianças mencionaram estar com a família, 42,3% referiram brincar e 3,8% desenhar. Os inquiridos referiram, ainda, atividades de lazer não organizadas (65,4%), em que 30,8% se referem a jogar futebol, 26,9% a consumo de ecrãs, 3,8% ficar em casa, 19,2% passear, 23,1% atividade física, 7,7% jogos de tabuleiro e 7,7% “vida social”.

Para além disso, 7,7% da população inquirida referiu atividades fora do lazer, mais concretamente colaboração ou participação em atividades domésticas e, ainda, 11,5% referiu estudar e realização dos TPC.

Tabela 3 - O que a criança faz durante o fim de semana

Atividades	Número de respostas	%
Atividades organizadas	11	42,3
- Atividades desportivas	4	15,4
- Religião	8	30,8
- Inglês	1	3,8
- Escuteiros	1	3,8
Tempo livre	19	73,1
- Estar com a família	14	53,8
- Brincar	11	42,3
- Desenhar	1	3,8
Atividades de lazer não organizadas	17	65,4
- Jogar futebol	8	30,8
- Consumo de ecrãs	7	26,9
- Ficar em casa	1	3,8
- Passear	5	19,2
- Atividade física	6	23,1

- Jogos de tabuleiro	2	7,7
- "Vida social"	2	7,7
Fora do lazer	2	7,7
- Colaboração ou participação em atividades domésticas	2	7,7
Trabalhos de casa/estudar	3	11,5

Analisando as Tabelas 1, 2 e 3, podemos aferir que a atividade preferida pelas crianças é o brincar (57,7%), no entanto apenas 26,9% das mesmas referiu que brinca durante a semana de aulas. Por seu lado, podemos verificar que no fim de semana, o número de crianças que referiu o brincar como uma das atividades que pratica é superior ao da semana de aulas (42,3%).

Durante a semana de aulas, grande parte das crianças frequenta atividades extracurriculares, o que lhes provoca uma sobrecarga horária, impedindo-as de se dedicarem ao que realmente gostam, nomeadamente brincar e atividades de lazer/tempo livre. Enquanto 34,6% das crianças referem atividades de lazer/tempo livre como atividades que mais gostam de fazer no dia a dia; apenas 26,9% das crianças menciona atividades de lazer/tempo livre que efetivamente realizam durante a semana de aulas. Através dos dados presentes na Tabela 2, podemos verificar que o tempo das crianças durante a semana é, sobretudo, institucionalizado, uma vez que, após as aulas, frequentam atividades extracurriculares e dedicam parte do seu tempo a estudarem e a realizarem os trabalhos de casa. No fim de semana, ainda existem crianças que frequentam atividades organizadas, no entanto, grande parte das crianças realiza atividades de tempo livre (73,1%) e atividades de lazer não organizadas (65,4%). Estudar e realizar os TPC assumem um lugar significativo na semana das crianças (53,8%), no entanto apenas 11,5% dedica parte do seu fim de semana a esse fim e apenas 3,8% refere o estudar e a realização dos TPC como uma das suas atividades preferidas. Como podemos verificar, existe um desequilíbrio no que concerne àquilo que as crianças fazem e aquilo que efetivamente gostam de fazer. No entanto, esse desequilíbrio é mais evidente, sobretudo, no que diz respeito ao que as crianças fazem durante a semana, em que, como já referi, o seu tempo é, sobretudo, institucionalizado e existe pouco tempo para brincar e para as atividades de lazer/tempo livre.

Os dados recolhidos e analisados permitem-nos verificar algumas semelhanças com os resultados apresentados no estudo de Moreira (2010), nomeadamente o facto de o brincar ser uma das atividades que as crianças mais gostam de realizar. O estudo de Moreira (2010) dá-nos, ainda, conta de que é na escola que as crianças passam mais tempo e é a brincar que ocupam menos tempo. Estes dados vão ao encontro dos dados

apresentados anteriormente, em que é evidente o tempo institucionalizado que a criança tem durante o dia, seja na escola seja nas atividades extracurriculares que frequenta.

Tabela 4 - Tempo institucionalizado/Tempo não institucionalizado no cotidiano das crianças

Semana de aulas		Fim de semana	
Tempo institucionalizado	Tempo não institucionalizado	Tempo institucionalizado	Tempo não institucionalizado
63 atividades mencionadas	16 atividades mencionadas	21 atividades mencionadas	65 atividades mencionadas
26 crianças referem (100%)	10 crianças referem (38,5%)	14 crianças referem (53,8%)	24 crianças referem (92,3%)

Como podemos ver na Tabela 4, durante a semana de aulas, o tempo das crianças é, sobretudo, institucionalizado, pois 100% das crianças reportam-se a atividades institucionalizadas que realizam, ao passo que apenas 38,5% das crianças mencionaram atividades não institucionalizadas. Desta forma, podemos afirmar que o tempo das crianças durante a semana de aulas é principalmente institucionalizado, sendo reduzido o número de atividades de caráter lúdico que as crianças realizam e que são escolhidas e orientadas pelas próprias. Porém, no fim de semana a realidade não é a mesma, pois a grande maioria da população inquirida (92,3%) alude a atividades não institucionalizadas e 53,8% das crianças refere atividades institucionalizadas. Deste modo, podemos concluir que as crianças têm uma maior liberdade ao fim de semana para realizarem as atividades que mais gostam, no entanto as atividades institucionalizadas ainda surgem com relevância neste período, pois as crianças ao fim de semana, tal como durante a semana, frequentam atividades organizadas e dedicam parte do seu tempo a estudar e a fazer os TPC (cf. Tabela 3)

Tabela 5 - Atividades em que as crianças gostariam de dedicar mais tempo

Atividades	Número de participantes	%
Brincar	6	23,1
Atividades extracurriculares		38,5
- Jogar futebol	6	23,1
- Atividades desportivas	4	15,4
Dormir	1	3,8
Atividades de lazer/tempo livre		42,2
- Estar com a família	2	7,7
- Consumo de ecrã	2	7,7
- Artes e expressões artísticas	2	7,7
- Expressão motora	3	11,5
- Ler	1	3,8
- Passear	1	3,8
Estudar	6	23,1
Atividades escolares	1	3,8

Através da Tabela 5, podemos averiguar quais são as atividades a que as crianças gostavam de dedicar mais tempo. 23,1% da população inquirida gostaria de dedicar mais tempo ao brincar, 38,5% a atividades extracurriculares, nomeadamente jogar futebol (23,1%) e atividades desportivas (15,4%). Para além disso, as crianças referiram, ainda, dormir (3,8%), atividades de lazer/tempo livre (42,2%), designadamente estar com a família (7,7%), consumo de ecrã (7,7%), artes e expressões artísticas (7,7%), expressão motora (11,5%), ler (3,8%) e passear. Estudar (23,1%) e atividades escolares (3,8%) são, ainda, atividades a que as crianças gostariam de dedicar mais tempo.

É de realçar o facto das crianças, quando questionadas sobre o que fazem durante a semana de aulas e durante o fim de semana (cf. Tabela 2 e 3), indicarem atividades que gostariam de ter mais tempo para se dedicarem às mesmas; isto é, apesar de as crianças assumirem que realizam essas atividades a sua perceção das mesmas indica-nos que o tempo gasto com estas atividades não corresponde às suas expectativas. As atividades que as crianças realizam durante a semana e durante o fim de semana e que gostariam de ter mais tempo para as mesmas são brincar, jogar futebol, atividades desportivas, estar com a família, consumo de ecrã, artes e expressões artísticas, passear e estudar. Estas são as atividades que apesar de estarem presentes no quotidiano das crianças, as mesmas gostariam de dedicar mais tempo do que aquele que dedicam.

No estudo efetuado por Moreira (2010) é possível verificar que “brincar” e “estar com a família” são duas das atividades que as crianças mais gostam de realizar e que, simultaneamente, gostavam de ter mais tempo para se dedicarem às mesmas. Desta forma, tal como o nosso estudo evidencia, o tempo dedicado às atividades que as crianças mais gostam não corresponde às suas expectativas.

3.2. Participação das crianças

Através da leitura da Tabela 6, podemos aferir que mais de 50% das crianças referem que são os pais que decidem o que fazem durante o seu dia (57,7%), ao passo que 34,6% referem apenas a mãe; 23,1% a avó; 7,7% as professoras; 3,8% os irmãos e 38,5% assumem que elas próprias também tomam decisões. Através dos presentes dados podemos verificar que existe uma percentagem considerável de crianças que possui a perceção de ter voz nas decisões que afetam diretamente a sua vida. É ainda de realçar que a maioria reconhece os progenitores como os que detêm o poder de decisão, principalmente a mãe.

Tabela 6 - Quem decide o que a criança faz durante o dia

Quem ajuda	Número de participantes	%
Pais	15	57,7
Mãe	9	34,6
Avó	6	23,1
Professoras	2	7,7
Irmãos	1	3,8
Própria criança	10	38,5

Como podemos verificar na Tabela 7, a grande maioria das crianças (84,6%) assume que existem momentos do dia em que efetivamente tomam decisões, ao passo que apenas 15,4% das crianças responderam “não”.

Tabela 7 - Existem momentos do dia em que é a criança que decide o que quer fazer

	Número de participantes	%
Sim	22	84,6
Não	4	15,4

Através das respostas dadas pelas crianças, podemos concluir que é nas atividades de lazer/tempo livre onde as crianças tomam mais decisões (46,2%), pois são atividades não institucionalizadas, em que as crianças têm uma maior liberdade de escolha. Seguidamente surge a organização do tempo e o brincar, ambos com 11,5%, ações na escola, lanchar, espaços/atividades de lazer da família e espaços da escola para brincar (7,7%) e, por fim, dimensões pessoais – comportamento/motivação com uma percentagem de 3,8% (cf. Tabela 8).

Tabela 8 - Os momentos em que as crianças tomam decisões

Atividade	Número de participantes	%
Ações na escola	2	7,7
Dimensões pessoais – comportamento/motivação	1	3,8
Lanchar	2	7,7
Organização do tempo	3	11,5
Espaços/atividades de lazer da família	2	7,7
Espaços da escola para brincar	2	7,7
No brincar	3	11,5
Atividades de lazer/tempo livre	12	46,2

Como podemos constatar na Tabela 9, as crianças que referiram que não tomam decisões no seu dia a dia apontaram como razão a autoridade parental (15,4%). Estes dados vão ao encontro do que Fernandes (2009) refere, isto é, “a participação das

crianças permanece muito comprometida, com o predomínio de normas sociais que perpetuam relações sociais profundamente desiguais entre adultos e crianças” (p. 294), pois ainda existem adultos que não dão oportunidade às crianças de participarem nas decisões que afetam direta ou indiretamente a sua vida, partindo do princípio que são os adultos que tem esse papel e essa função.

Crianças que não tomam quaisquer decisões acerca da sua vida e relativamente a questões pertinentes sobre o seu quotidiano como por exemplo, o modo como ocupar o seu tempo livre, com quem e onde, são crianças que terão muita dificuldade em tomar decisões quando forem adultos, pois terão pouca autonomia e bastante insegurança na hora da tomada de decisões importantes, uma vez que não foram habituadas a fazê-lo desde pequenas e sempre foram dependentes das decisões dos outros, nomeadamente dos seus pais.

Desta forma, participar é um direito primordial da criança e um meio de aprendizagem enquanto cidadã e enquanto ser humano. Assim, é fundamental que os adultos, tendo em conta a maturidade das crianças, lhes deem a oportunidade de dar a sua opinião nas questões do seu dia a dia, nomeadamente na forma como as crianças querem ocupar o seu tempo livre, a fazer o que, com quem e em que espaços, promovendo o bem-estar das mesmas e proporcionando um crescimento saudável às crianças.

Tabela 9 - Razão pela qual as crianças não tomam decisões

Razões	Número de participantes	%
Autoridade parental	4	15,4

Como podemos apurar pelas respostas dadas pelas crianças à questão “Como te sentes quando tens a oportunidade de decidir o que queres fazer?”, todas responderam de forma positiva à mesma, mostrando que gostam e se sentem confortáveis em tomar decisões (cf. Tabela 10). Da amostra inquirida, 46,1% afirmou sentir-se feliz quando participa na tomada de decisões; 19,2% sente-se contente e 11,5% alegre. Para além disso obtivemos outras respostas, cada uma com a percentagem de 3,8%, nomeadamente, “sinto que posso ir a uma coisa que tenho a certeza que vou gostar”, “sensação boa”, “sinto como se fosse a minha mãe a decidir”, “incrível”, “muito feliz”, “contente” e “livre”.

É de destacar algumas das respostas dadas pelas crianças, designadamente “sinto que posso ir a uma coisa que tenho a certeza que vou gostar porque fui eu que escolhi” (PF8M), “gosto de decidir” (AF8M), “porque fui eu que escolhi” (MS8F), “porque posso fazer o que eu quero” (DS8M), “porque assim posso escolher o que eu quero”

(CS8F) e “porque posso escolher” (MC8F), pois está evidente a consciência que as crianças têm de que ao escolher podem efetivamente optar pelo que querem e mais gostam, ao contrário de seguir apenas as regras do outro que pode significar não se sentir satisfeito nem realizado com o que vai fazer.

Como refere Delgado (2006), participar “pressupõe o diálogo, a comunicação e a vontade de decidir” (p. 44) e estas crianças mostram, precisamente, vontade e gosto em decidir e em escolher o que preferem, pois ao fazê-lo estão seguros que ficarão satisfeitos com o que irão realizar.

Tabela 10 - Como a criança se sente quando tem a oportunidade de decidir o que quer fazer

Sentimento	Número de respostas	%
Feliz	12	46,1
Sinto que posso ir a uma coisa que tenho a certeza que vou gostar	1	3,8
Sensação boa	1	3,8
Sinto como se fosse a minha mãe a decidir	1	3,8
Eu gosto de decidir	1	3,8
Incrível	1	3,8
Muito feliz	1	3,8
Contente	1	3,8
Bem	5	19,2
Alegre	3	11,5
Livre	1	3,8

Como podemos verificar na Tabela 11, 30,8% da população inquirida afirma que propõe atividades à professora, ao passo que a maioria (69,2%) afirma que não.

Tabela 11 - Se a criança propõe atividades à professora

	Número de respostas	%
Sim	8	30,8
Não	18	69,2

Através da Tabela 12, podemos constatar que 19,2% das crianças não frequenta o ATL. Das restantes crianças, 30,8% afirma que propõe atividades no ATL, ao passo que 69,2% das crianças não.

Tabela 12 - Se a criança propõe atividades no ATL

	Número de respostas	%
Sim	6	30,8
Não	15	69,2
Não frequenta	5	19,2

Na Tabela 13, podemos verificar que a esmagadora maioria propõe atividades em casa (76,9%), ao passo que 23,1% afirma que não.

Tabela 13 - Se a criança propõe atividades em casa

	Número de respostas	%
Sim	20	76,9
Não	6	23,1

Quanto ao objeto da sugestão, isto é, o que as crianças responderam ao que propõem nos diferentes contextos, este consiste em atividades a realizar (cf. Tabela 14). O local onde as crianças propõe mais atividades a realizar é em casa (61,5%) e onde propõe menos é na escola (19,2%), seguida do ATL (23,1%).

Tabela 14 - Objeto da sugestão nos três contextos

Objeto da sugestão	Número de respostas	%
Atividade a realizar		
- ATL	6	23,1
- Casa	16	61,5
- Escola	5	19,2

Quanto à forma como as crianças propõe as atividades que querem desenvolver no ATL, esta está relacionada com pedido (11,5%) e diálogo (3,8%). Em casa, por sua vez, as estratégias utilizadas são insistência (3,8%); proposta (23,1%); pedido (46,2%) e diálogo (11,5%). No que diz respeito à escola, as crianças utilizam proposta (7,7%); pedido (11,5%); diálogo (3,8%) e timing (3,8%) (cf. Tabela 15). Como podemos verificar, a forma mais utilizada nos três contextos é o pedido.

Tabela 15 - De que forma as crianças propõe as atividades

De que forma propõe	Número de respostas	%
No ATL		
- Pedido		11,5
- Diálogo		3,8
Em casa		
- Insistência		3,8
- Proposta		23,1
- Pedido		46,2
- Diálogo		11,5
Na escola		
- Proposta		7,7
- Pedido		11,5
- Diálogo		3,8
- Timing		3,8

Através da análise das Tabelas 11, 12 e 13, podemos verificar que o local onde as crianças propõem mais atividades é em casa, ao contrário do que acontece na escola e no ATL.

Podemos ainda aferir que apenas uma criança propõe atividades que quer desenvolver nos três contextos, nove crianças propõem atividades apenas em casa e quatro crianças nunca propõem atividades, sendo que uma delas não frequenta o ATL.

Realizando a comparação entre as crianças que responderam afirmativamente à questão “Existem momentos do dia em que és tu que decides o que queres fazer” com as respostas dadas à questão “Propões atividades que queres desenvolver”, das vinte e duas crianças que dizem ter voz, três nunca propõem atividades em nenhum dos contextos.

Por seu lado, das quatro crianças que dizem não ter voz, uma delas não propõe atividades em nenhum dos contextos, duas propõem atividades apenas em casa e uma propõe atividades em casa e no ATL.

3.3. Perceção das crianças da organização do seu quotidiano

Como é possível apurar na Tabela 16, a maioria das crianças gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado (53,2%), ao passo que 42,3% não. Para além disso, 3,8% refere que gostava de alterar uns aspetos mas manter outros, não alterando, assim, totalmente a organização do seu quotidiano.

Tabela 16 - Se a criança gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado

	Número de respostas	%
Sim	14	53,8
Não	11	42,3
Alterava uns aspeto e mantinha outros	1	3,8

Das crianças que assumiram que gostariam de alterar o seu quotidiano, estas apresentaram como razões a organização do tempo escolar, isto é, redução do horário escolar (26,9%) “tinha aulas só de manhã” (LC8F), “tinha aulas só à tarde” (SF8M), manutenção do horário escolar (15,4%) “tinha aulas todo o dia na mesma” (MC8F) e mais horas destinadas às AEC (3,8%). As atividades de lazer/tempo livre também são um dos aspetos que as crianças gostariam de alterar, sobretudo no que diz respeito à mudança nas atividades de lazer/tempo livre (23,1%) e mais tempo para atividades de lazer/tempo livre (23,1%). O brincar e a organização do tempo foram, ainda, outros dos aspetos referidos, com a percentagem de 15,4% e 19,2%, respetivamente (cf. Tabela 17).

Tabela 17 - Como as crianças organizariam o seu tempo

	Número de participantes	%
Organização do tempo escolar		46,1
- Redução do horário escolar	7	26,9
- Manutenção do horário escolar	4	15,4
- Mais horas destinadas às AEC	1	3,8
Atividades de lazer/tempo livre		46,2
- Mudança nas atividades de lazer/tempo livre	6	23,1
- Mais tempo para atividades de lazer/tempo livre	6	23,1
Brincar	4	15,4
Organização do tempo	5	19,2

Quanto às crianças que referem que não gostariam de alterar a forma como o seu dia está organizado, as justificações apresentadas foram: está muito bem organizado (15,4%), eu gosto como está (23,1%) e quero que continue assim (7,7%) (cf. Tabela 18).

Tabela 18 – Razão pela qual as crianças não alterariam o seu dia a dia

Razões	Número de participantes	%
Está muito bem organizado	4	15,4
Eu gosto como está	6	23,1
Quero que continue assim	2	7,7

Como é possível verificar na Tabela 18, as crianças que não alterariam o seu quotidiano (42,3%) mostram-se satisfeitas com a organização do mesmo e com as atividades que realizam diariamente, evidenciando, ainda, gosto pela sua rotina.

3.4. Caracterização dos tempos livres das crianças

A partir da Tabela 19 podemos aferir quais são as atividades que as crianças mais gostam de realizar nos seus tempos livres. 30,8% das crianças referem brincar; 42,3% atividades extracurriculares, nomeadamente jogar futebol (30,8%) e atividades desportivas (11,5%) e; por último, atividades de lazer/tempo livre (92,3%), designadamente ler (7,7%), estar com a família (26,9%), consumo de ecrã (7,7%), artes e expressões artísticas (15,3%), expressão motora (11,5%), parque (7,7%), passear (11,5%) e estar com os amigos (3,8%).

Tabela 19 - O que as crianças mais gostam de fazer nos seus tempos livres

Atividades	Número de participantes	%
Brincar	8	30,8
Atividades extracurriculares	11	42,3
- Jogar futebol	8	30,8
- Atividades desportivas	3	11,5
Atividades de lazer/tempo livre	24	92,3
- Ler	2	7,7
- Estar com a família	7	26,9
- Consumo de ecrã	2	7,7
- Artes e expressões	4	15,3
artísticas		
- Expressão motora	3	11,5
- Parque	2	7,7
- Passear	3	11,5
- Estar com os amigos	1	3,8

Na Tabela 20, por sua vez, podemos verificar quais são as atividades que as crianças menos gostam de fazer nos seus tempos livres. Comparando a Tabela 19 com a Tabela 20, são mais as atividades que as crianças referem que não gostam de realizar do que aquelas que gostam. Quanto às atividades que as crianças menos gostam estas consistem em ver notícias (3,8%), ir a locais que não gostam (3,8%), dormir (7,7%) “Dormir, porque eu acho que quando temos tempos livres temos que aproveitá-los” (MC8F), estudar (15,4%), fazer os TPC (7,7%), castigo (3,8%), ficar em casa (7,7%), quando não decide as brincadeiras (7,7%), estar parado/sem atividade (3,8%), atividades extracurriculares (11,5%), nomeadamente ATL (7,7%) e atividades desportivas (3,8%), jogar futebol (3,8%), limpar (3,8%), montar algo que está estragado (3,8%), construir puzzles (3,8%) e pinturas faciais (3,8%). Apesar de na Tabela 20 termos um leque maior no que diz respeito às atividades que as crianças menos gostam, 15,4% das crianças não referiu atividades que menos gostam, justificando que “eu gosto de tudo” (DR9M), “gosto de tudo” (RS8F), “não tenho nada que não goste” (MC8F) e “eu gosto de fazer tudo o que faço” (DA8M). Deste modo, importa aferir se as crianças que afirmaram gostar de tudo, quando questionadas se gostariam de alterar a forma como o seu dia está organizado, responderam afirmativa ou negativamente à questão. Realizando a comparação, apenas uma das crianças que afirma gostar de tudo, gostaria de alterar a forma como o seu dia está organizado, apontando que gostaria de ter mais tempo para as atividades de lazer/tempo livre e para brincar.

A atividade que mais crianças referiram que não gostavam de realizar no tempo livre/lazer foi estudar (15,4%). Porém, estudar não deveria ser uma atividade associada a tempo livre, se entendermos que no tempo livre as crianças devem usufruir de atividades de lazer. Significa que as crianças associam tempo livre a ausência da

escola, logo veem o estudar como uma atividade que surge nesse período e que não é agradável.

As intervenções das crianças referem-se a atividades que se configuram como tempo livre, isto é tempo como “não escola”, à exceção de “estudar” e “ficar de castigo” que são atividades que tanto podem ocorrer no tempo de escola como no tempo livre das crianças.

Através das respostas dadas pelas crianças, verificámos, ainda, que as mesmas compreendem o significado de tempo livre e encaram este tempo como o tempo após as obrigações diárias e o tempo que têm após a escola.

A atividade “Ir a local que não gosto” dá-nos a entender que a criança percebe o que é tempo livre, no sentido de estar a usar uma delimitação do seu tempo que respeita a definição dos autores, e identifica uma atividade que lhe é desagradável. Essa atividade implica que ela não decida sobre o que realiza no seu tempo livre, por acompanhar os pais a locais de que não gosta.

Tabela 20 - O que as crianças menos gostam de fazer nos seus tempos livres

Atividades	Número de participantes	%
Ver notícias	1	3,8
Ir a locais que não gostam	1	3,8
Dormir	2	7,7
Estudar	4	15,4
Fazer os TPC	2	7,7
Castigo	1	3,8
Ficar em casa	2	7,7
Quando não decide as brincadeiras	2	7,7
Estar parado/sem atividade	1	3,8
Atividades extracurriculares	3	11,5
- ATL	2	7,7
- Atividades desportivas	1	3,8
Jogar futebol	1	3,8
Limpar	1	3,8
Montar algo que está estragado	1	3,8
Construir puzzles	1	3,8
Pinturas faciais	1	3,8
Não refere	4	15,4

Na Tabela 21 podemos verificar com quem é que as crianças estão nos seus tempos livres. Pelas respostas dadas, podemos constatar que os pais são as figuras mais presentes nos tempos livres das crianças (88,5%). Para além dos pais, as crianças mencionaram os irmãos (46,2%), os avós (19,2%), a família no geral (7,7%), os primos (7,7%), os amigos (26,9%), os colegas (7,7%), as vizinhas (3,8%), a empregada doméstica (3,8%), as funcionárias/professoras do ATL (19,2%), as professoras da

escolas (3,8%) e os amigos dos pais (3,8%). Através das respostas dadas podemos constatar, mais uma vez, que as crianças compreendem o significado de tempo livre, pois apenas 3,8% se referiu às professoras da escola, ao passo que, por exemplo, 19,2% mencionou as funcionárias/professoras do ATL, uma vez que grande parte dos alunos frequenta o ATL após a escola.

Comparando os dados apresentados anteriormente com o estudo de Moreira (2010), podemos aferir que, tal como a nossa amostra, a população inquirida pela autora supracitada refere que o que mais gosta de fazer nos tempos livres é brincar, ao passo que as atividades que menos gosta de realizar consistem em estudar e realizar os TPC.

Tabela 21 - Com quem a criança está nos seus tempos livres

Com quem está	Número de participantes	%
Família		
- Irmãos	12	46,2
- Pais	23	88,5
- Avós	5	19,2
- Família no geral	2	7,7
- Primos	2	7,7
Amigos	7	26,9
Colegas	2	7,7
Vizinhas	1	3,8
Outros adultos		
- Empregada doméstica	1	3,8
- Funcionárias/ professoras do ATL	5	19,2
- Professoras da escola	1	3,8
- Amigos dos pais	1	3,8

A Tabela 22, por sua vez, dá-nos a conhecer com quem é que as crianças gostavam de, efetivamente, estar nos seus tempos livres. As crianças mencionaram os irmãos (19,2%), os pais (46,2%), os avós (19,2%), a família no geral (3,8%), os primos (19,2%), os padrinhos (3,8%), a família que não está em Viseu (3,8%), o tio (3,8%), os amigos que já não veem há muito tempo (7,7%), os colegas (7,7%), os amigos (11,5%), outras crianças (3,8%), a empregada doméstica (3,8%), a educadora de infância (3,8%), jogador de futebol (3,8%) e os filhos dos amigos dos pais (3,8%).

Tabela 22 - Com quem é que a criança gostava de estar nos seus tempos livres

Com quem gostava de estar	Número de participantes	%
Família		
- Irmãos	5	19,2
- Pais	12	46,2
- Avós	5	19,2
- Família no geral	1	3,8
- Primos	5	19,2
- Padrinhos	1	3,8
- Família que não está em	1	3,8
Viseu		
- Tio	1	3,8
Amigos que já não veem há muito tempo	2	7,7
Colegas	2	7,7
Amigos	3	11,5
Outras crianças	1	3,8
Outros adultos		
- Empregada doméstica	1	3,8
- Educadora de infância	1	3,8
- Jogador de futebol	1	3,8
- Filhos dos amigos dos pais	1	3,8

Ao realizar a comparação entre com quem as crianças estão nos seus tempos livres e com quem é que as mesmas gostariam de estar, é possível identificar que os pais, em ambos os casos, são os que são mencionados maior número de vezes. No entanto, são mais as crianças que dizem que estão com os seus pais (76,9%) do que aquelas que dizem que gostariam de estar com eles (30,8%). Dos 30,8% que afirmaram que gostariam de estar com os pais, 23,1% referiram que estão com os pais nos seus tempos livres, quando questionados sobre com quem estão nos seus tempos livres. Desta forma, 7,7% das crianças afirmaram que gostariam de estar com os pais, no entanto não referiram estar com eles.

Relativamente à referência aos avós, esta surge em igual número em ambas as questões colocadas. No entanto, apenas 3,8% das crianças menciona os avós nas duas situações.

Na alusão aos irmãos, 46,2% das crianças afirmam que estão com os seus irmãos nos seus tempos livres, ao passo que são apenas 19,2%, dessas 46,2%, que referem que gostariam de estar com os seus irmãos nos tempos livres.

Quanto aos primos, 7,7% das crianças dizem estar com os seus primos, enquanto são 19,2% as crianças que referem que gostariam de estar com eles nos seus tempos livres. 7,7% das 19,2% das crianças são as que referiram que estão com os primos nos seus tempos livres.

No que toca aos colegas, são 7,7% as crianças que referem que estão com os seus colegas e são precisamente as mesmas que referem que gostariam de estar com os seus colegas nos seus tempos livres.

Quanto à menção reportada aos amigos, são 26,9% as crianças que referem que estão com os amigos nos seus tempos livres, enquanto são apenas 11,5% as que dizem que gostariam de estar com os amigos. Destas crianças apenas 3,8% fez referência aos amigos em ambas as questões.

Os padrinhos e os tios, por sua vez, só são mencionados por uma criança, cada um na questão “com quem é que gostarias de estar nos teus tempos livres?”.

Relativamente à família, são 7,7% as crianças que relatam que estão com a família nos seus tempos livres e 3,8% que referencia que gostaria de estar com a sua família nos seus tempos livres. Para além disso, 3,8% das crianças afirma que gostaria de estar com a família que não está em Viseu. É de realçar que não são as mesmas crianças que mencionaram a família em ambas as questões.

Apenas 3,8% das crianças referiu que está apenas com a mãe, sendo que essa mesma criança narrou que gostaria de estar apenas com a mãe também. Para além disso, 3,8% das crianças expôs apenas o pai quando questionada sobre com quem gostaria de estar nos seus tempos livres.

Quanto à referência a outros adultos para além dos pais e dos avós, foram 30,8% as crianças que contaram que estão com outros adultos nos seus tempos livres, ao passo que apenas 15,4% referiram que gostavam de estar com outros adultos. Destes 15,4%, 7,7% também referenciaram que estavam com outros adultos nos seus tempos livres, sendo que 3,8% destas crianças mencionou a mesma pessoa (empregada doméstica) em ambas as situações.

Existem, ainda, 3,8% das crianças que refere que gostaria de estar com outras crianças nos seus tempos livres e 3,8% que relata que está com as suas vizinhas nos seus tempos livres.

Existe um maior leque de respostas à questão “Com quem é que gostarias de estar nos teus tempos livres” do que à questão “Com quem estás nos teus tempos livres”. No entanto, algumas referências repetem-se em ambas as questões, nomeadamente os pais, os irmãos, os avós, os colegas, os primos, os amigos e a família.

3.5. Conceções das crianças acerca dos TPC

A maioria das respostas à questão “Achas que os TPC ocupam muito tempo do teu dia?” é principalmente sim/não, sendo que a maior percentagem foi “não” (61,5%),

seguida de “sim” (30,8%) e, por fim, “às vezes” (7,7%) (cf. Tabela 23). Dos que argumentaram, (7,7%) justificam a sua apreciação pela quantidade de TPC – não pela sua existência ou interferência noutras esferas da vida, mas por serem “muitos”. Uma das crianças que argumentou deu o sim como resposta, argumentando dizendo “quando são muitos” (DA8M) e a outra criança referiu que às vezes era, outras não, pois “depende dos trabalhos que temos” (NM8F).

Tabela 23 - Se os TPC ocupam muito tempo do dia da criança

	Número de participantes	%
Sim	8	30,8
Não	16	61,5
Às vezes	2	7,7

No estudo de Antunes (2012), podemos verificar que a maioria das crianças também aludiu que os TPC não ocupam muito tempo do seu dia (73,7%).

Das 26 crianças, 50% referiram que os pais ajudam na realização dos TPC, 7,7% mencionaram a irmã, 7,7% os avós, 80,8% as professoras/funcionárias do ATL e 15,4% referiram que fazem os TPC sozinhos, sem ajuda (cf. Tabela 24).

O maior número de referências destina-se às professoras/funcionárias do ATL, pois a maioria das crianças frequenta este espaço após a escola e é neste local que realizam os TPC ou grande parte dos mesmos.

Relativamente a outros estudos efetuados acerca dos TPC, nomeadamente no estudo realizado por Antunes (2012), podemos verificar que as crianças apenas mencionaram a mãe (50%) ou a mãe e o pai (50%) quando questionadas sobre quem as ajudava na realização dos TPC. No estudo de Costa (2014), por sua vez, as crianças mencionaram o pai (55,2%), a mãe (87,6%), o(s) irmão(s) (23,8%), os avós (33,3%), os amigos (10,5%) ou outro adulto (22,9%).

Em ambos os estudos mencionados, podemos aferir que as crianças mencionaram apenas a mãe, apenas o pai ou ambos, ao passo que no nosso estudo, as crianças que mencionaram a mãe também mencionaram o pai e vice-versa. Enquanto nos estudos de Antunes (2012) e Costa (2014), a mãe é a principal ajuda das crianças na realização dos TPC, no nosso caso são as professoras/funcionárias do ATL que surgem em destaque, pois todas as crianças que frequentam o ATL (80,8%) referem que são auxiliados pelas mesmas. Para além disso, a população inquirida apresentou um maior leque de respostas do que nos estudos supracitados.

Tabela 24 - Quem ajuda as crianças a fazerem os TPC

Quem ajuda	Número de participantes	%
Pais	13	50
Irmã	2	7,7
Avós	2	7,7
Professoras/funcionárias do ATL	21	80,8
Ninguém	4	15,4

As crianças quando questionadas sobre qual a posição que tomariam se lhes fosse dada a liberdade de decidirem se teriam ou não TPC, o número de respostas a favor e contra foi igual, isto é 46,2% das crianças escolheriam ter e outras 46,2% escolheriam não ter. Para além disso, 7,7% das crianças referem que gostariam de ter apenas às vezes, não assumindo, assim, uma posição nem contra nem a favor à existência dos TPC (cf. Tabela 25).

Comparando os nossos resultados com os do estudo de Costa (2014), é possível verificar que no estudo da mesma, numa amostra de 128 participantes, 115 responderam afirmativamente à questão “Se pudesses farias TPC?”, ao passo que apenas 13 responderam negativamente. Apesar de a nossa amostra ser menor, existiu equilíbrio face às posições tomadas, pois dos 24 inquiridos que assumiram uma posição 50% respondeu “ter”, ao passo que 50% respondeu “não ter”. No estudo de Costa (2014), por seu lado, 89,8% responderam “sim” contra 10,2% que responderam que “não”.

Tabela 25 - O que a criança escolhia se pudesse escolher entre ter ou não ter TPC

	Número de participantes	%
Ter	12	46,2
Não ter	12	46,2
Ter às vezes	2	7,7

As crianças que escolheriam ter TPC (46,2%) apontam como razões, a ocupação do tempo (7,7%), o gosto pela realização dos TPC (11,5%), o apoio à compreensão de aprendizagens (3,8%), aprende-se mais (15,4%), consolidar a matéria (11,5%), estudar (3,8%) e futuro melhor (7,7%) (cf. Tabela 26).

Tabela 26 - Razões que levam as crianças a escolherem ter TPC

Razões	Número de participantes	%
Para ocupação do tempo	2	7,7
Gosto na realização dos TPC	3	11,5
Apoio à compreensão de aprendizagens	1	3,8
Aprende-se mais	4	15,4
Consolidar a matéria	3	11,5
Estudar	1	3,8
Futuro melhor	2	7,7

Em comparação com as justificações dadas pelos participantes do estudo de Costa (2014) quanto às razões que os levaram a dizer “sim” à existência dos TPC, existem justificações que coincidem com as dadas pelos nossos participantes, nomeadamente o “Gosto pela realização dos trabalhos de casa”, “Aprende-se mais” e “Consolidar a matéria”. Para além disso, as razões apontadas pela população inquirida no nosso estudo, vão ao encontro do que alguns autores defendem, nomeadamente Marques (2001), que aponta os TPC como “um instrumento que ajuda a reforçar e aprofundar as aprendizagens” (p. 104) e Marujo, Neto e Perloiro (2002) que defendem que os TPC têm como objetivo “levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares” (p. 113).

Tabela 27 - Razões que levam as crianças escolherem não ter TPC

Razões	Número de participantes	%
Sobrecarga de trabalho	1	3,8
Ocupa o tempo de lazer/tempo livre	7	26,9
Porque são chatos	2	7,7
Mais tempo para estar com a família	3	11,5
Mais tempo para brincar	2	7,7

Das 46,2% das crianças que escolheriam não ter TPC, 3,8% aponta como razão a sobrecarga de trabalho, 26,9% a ocupação do tempo de lazer/tempo livre, 7,7% porque são chatos, 11,5% gostariam de ter mais tempo para estar com a família ao invés de ocuparem esse tempo com a realização dos TPC e 7,7% afirma que assim teriam mais tempo para brincar (cf. Tabela 27).

Em comparação com as justificações dadas pelos participantes do estudo de Costa (2014) quanto às razões que os levaram a dizer “não” à existência dos TPC, existem duas justificações que coincidem com as dadas pelos nossos participantes, nomeadamente “Ocupam tempo de lazer/tempo livre” e “Porque são chatos”. Para além disso, as justificações apresentadas pelas crianças estão em consonância com as

opiniões desfavoráveis aos TPC apresentadas por alguns autores, designadamente por Araújo (2009), que refere que os TPC “representam para a maioria das crianças, uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar” (p. 57). Para além disso, e como afirma Zenhas (2011, citado por Semião, 2016, p. 88), a realização dos TPC “não deve pôr em causa a existência de tempos de lazer ou de convívio com a família”, pois como as crianças referem, os TPC ocupam os seus tempos de lazer/tempo livre e o tempo que deveria ser destinado a estar com a família e a brincar (cf. Tabela 27). Desta forma, e como Araújo (2006) expõe, os TPC “representam para as crianças uma perda irreparável do tempo de infância, num tempo que deveria ser para brincar” (p. 11).

Tabela 28 - Se as crianças acham que os TPC são importantes

	Número de participantes	%
Sim	26	100

Independentemente das opiniões a favor e contra à existência dos TPC por parte das crianças, todas elas (100%) reconhecem que os mesmos são importantes, apesar de 46,2% afirmar que se pudesse escolher não tinha TPC (cf. Tabela 28).

As próprias crianças, apesar de muitas vezes reclamarem devido ao facto de terem TPC e referirem que os têm em demasia, mostram ter a noção de que para terem bons resultados nos testes e para terem um futuro melhor, devem realizar os TPC solicitados pelo professor e que os mesmos são, realmente, importantes para a sua aprendizagem.

Tabela 29 - Porquê que as crianças acham que os TPC são importantes

Razões	Número de participantes	%
Aprender	15	57,7
Revisão	2	7,7
Ocupação do tempo	1	3,8
Facilita a compreensão da matéria	3	11,5
Melhores resultados	3	11,5
Estudar	3	11,5
Desenvolver o vocabulário	1	3,8
Preparação para os testes	2	7,7
Ajudam para o futuro	1	3,8

As respostas dadas pelas crianças levam-nos a deduzir que estas reconhecem efetivamente a importância e o papel que os TPC desempenham na sua vida académica (cf. Tabela 29), mas uma vez que os TPC são realizados no seu tempo de lazer/tempo

livre, são vistos como algo que os impedem de realizar as atividades que realmente gostam e lhes dão prazer e de estar com a sua família, por exemplo. Desta forma, 46,2% das crianças, apesar de reconhecerem a importância dos TPC, preferiam não os ter e puder usufruir do tempo que é ocupado na realização dos mesmos a fazerem o que realmente querem e gostam.

No estudo de Costa (2014), é possível verificar que a grande maioria da população inquirida (95,1%) reconhece que os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares e a totalidade da mesma refere que os TPC ajudam a compreender melhor a matéria dada nas aulas. Deste modo, é possível afirmar que os dados de Costa (2014) vão ao encontro dos dados recolhidos no âmbito da nossa investigação, isto é, há consonância no que respeita à importância que os TPC têm na vida escolar dos alunos.

3.6. Preferências dos alunos relativamente à ocupação do seu tempo

De acordo com a Tabela 30, podemos aferir quais são as atividades em que as crianças sentem que o tempo passa mais depressa, em que as mesmas se referem a atividades extracurriculares (30,7%), nomeadamente atividades desportivas (19,2%), religião (7,7%) e Inglês (3,8%), jogar futebol (15,4%), atividades de lazer/tempo livre (23,1%), designadamente consumo de ecrã (7,7%), estar com a família (3,8%), férias (3,8%), expressão motora (3,8%) e parque (3,8%), atividades escolares (46,1%), no que diz respeito a aulas (7,7%), educação física (7,7%), estar na escola (3,8%) e outras atividades (26,9%), TPC (3,8%), dormir (3,8%), brincar (15,4%) e preparar para ir para a escola (3,8%).

Tabela 30 - Atividades em que a criança sente que o tempo passa mais depressa

Atividades	Número de participantes	%
Atividades extracurriculares	8	30,7
- Atividades desportivas	5	19,2
- Religião	2	7,7
- Inglês	1	3,8
Jogar futebol	4	15,4
Atividades de lazer/tempo livre	6	23,1
- Consumo de ecrã	2	7,7
- Estar com a família	1	3,8
- Férias	1	3,8
- Expressão motora	1	3,8
- Parque	1	3,8
Atividades escolares	12	46,1
- Aulas	2	7,7
- Educação física	2	7,7
- Estar na escola	1	3,8
- Outras atividades escolares	7	26,9
Trabalhos de casa	1	3,8
Dormir	1	3,8
Brincar	4	15,4
Preparar para ir para a escola	1	3,8

Tendo em conta a perspetiva de Eira (2013), que refere que o tempo é “atemporal e enigmático, dura aquilo que nós quisermos num determinado contexto e numa perspetiva individual” (p. 21), podemos concluir que os dados presentes na Tabela 30 se reportam a atividades que as crianças gostam de realizar e por esse motivo sentem que o tempo passa depressa quando estão a realizar essas mesmas atividades. Algumas crianças apontaram como razões “porque eu gosto muito” (IC8F), “quando me divirto mais” (MC8F), “são só 30 minutos” (AF8M), “que eu adoro” (MS8F) e “passam duas horas e parece que só começamos há um minuto” (CS8F). As razões apontadas levam-nos a afirmar que as atividades que as crianças referiram que sentem que passam mais depressa, prendem-se, sobretudo, com o facto de gostarem tanto de as realizar que nem dão conta do tempo passar. Apenas uma criança se refere à duração da atividade em termos de horas, isto é, “são só 30 minutos” (AF8M), o que nos leva a aferir que esta criança associou o facto de a atividade ter uma duração de 30 minutos, ao facto de passar depressa, uma vez que 30 minutos correspondem a relativamente pouco tempo.

Comparando aquilo que as crianças mencionaram que mais gostavam de fazer (cf. Tabela 1) com as atividades mencionadas na Tabela 30, podemos concluir que as atividades que as crianças mais gostam de fazer no seu dia a dia estão presentes nas respostas à pergunta “Em que atividades é que sentes que o tempo passa mais

depressa?”, à exceção de “estudar”, “ficar em casa”, “artes e expressões criativas” e “ler”.

Tabela 31 - Atividades em que a criança sente que o tempo passa mais devagar

Atividades	Número de participantes	%
Atividades extracurriculares	6	23,1%
- Atividades desportivas	3	11,5
- Religião	2	7,7
- ATL	1	3,8
Atividades de lazer/tempo livre	2	7,7
- Ler	1	3,8
- Viajar	1	3,8
Atividades escolares	10	38,5
- Aulas	7	26,9
- Estar na escola	1	3,8
- Fazer trabalhos manuais	1	3,8
- Fazer ditados e cópias	1	3,8
Trabalhos de casa	1	3,8
Atividades que não gosta	1	3,8
Brincar	2	7,7
Dormir	1	3,8
Estudar	3	11,5
Construir alguma coisa	1	3,8
Estar em casa	3	11,5

Na Tabela 31, por sua vez, podemos conhecer quais são as atividades em que as crianças sentem que o tempo passa mais devagar, nomeadamente atividades extracurriculares (23,1%), designadamente atividades desportivas (11,5%), religião (7,7%) e ATL (3,8%), atividades de lazer/tempo livre (7,7%), que contemplam ler (3,8%) e viajar (3,8%), atividades escolares (38,5%), particularmente aulas (26,9%), estar na escola (3,8%), fazer trabalhos manuais (3,8%) e fazer cópias e ditados (3,8%), TPC (3,8%), atividades que não gosta (3,8%), brincar (7,7%), dormir (3,8%), estudar (11,5%), construir alguma coisa (3,8%) e estar em casa (11,5%).

Algumas crianças mencionaram como razão para a sua resposta “é chato e parece que passa muito devagar” (IC8F), “uma coisa que eu não gosto” (PF8M), “porque é uma hora e quinze e uma hora são sessenta minutos e sessenta minutos demoram muito” (AF8M), “porque passa devagar” (MS8M), “o tempo passa muito devagar e eu quero que passe depressa mas passa devagar” (CS8F), “quando estou num sítio que não quero estar” (LA8F) e “é uma hora e parece que são dez horas” (SF8M).

À semelhança da tabela anterior (Tabela 30), as respostas das crianças vão ao encontro, desta vez, do que menos gostam de fazer e/ou de estar. Também nós adultos, não temos a mesma perceção do tempo em todas as atividades, pois como uma criança

referiu, há atividades que parecem que nunca mais acabam “é uma hora e parece que são dez horas” (SF8M), como a mesma atividade para outra pessoa pode parecer ter durado dez minutos, isto acontece porque não sentimos o mesmo envolvimento, implicação e bem-estar em tudo aquilo que fazemos, daí as diferentes percepções para a mesma duração de tempo.

Tabela 32 - Sítios/espços que a criança mais gosta de frequentar

Local	Número de participantes	%
Espaços de lazer/tempo livre	25	96,2
Espaços de atividades extracurriculares	4	15,4
Espaços de atividades escolares	6	23,1

As crianças quando questionadas sobre quais os sítios ou espaços que mais gostam de frequentar, referiram, sobretudo, espaços de lazer/tempo livre (96,2%), espaços de atividades extracurriculares (15,4%) e espaços de atividades escolares (23,1%) (cf. Tabela 32). As respostas dadas pelas crianças vão ao encontro daquilo as mesmas referiram que mais gostam de fazer nos seus tempos livres (cf. Tabela 19), isto é, atividades de lazer/tempo livre, pois 92,3% das crianças referiram que aquilo que mais gostam de fazer nos seus tempos livres são atividades de lazer/tempo livre. Deste modo, podemos verificar que os locais que as crianças mais gostam de estar/frequentar são onde desenvolvem e praticam as atividades que mais gostam e mais lhes dão prazer.

Tabela 33 - Os sítios/espços que a criança menos gosta de frequentar

Local	Número de participantes	%
Espaços de lazer/tempo livre	13	50
Espaços de atividades extracurriculares	5	19,2
Espaços de atividades escolares	3	11,5
Religião	1	3,8
Outros espaços	2	7,7

Relativamente aos sítios e/ou espaços que as crianças menos gostam de frequentar, estes referem-se a espaços de lazer/tempo livre (50%), espaços de atividades extracurriculares (19,2%), espaços de atividades escolares (11,5%), religião (3,8%) e outros espaços (7,7%) (cf. Tabela 33). Curiosamente, a maior percentagem de espaços mencionados reporta-se para espaços de lazer/tempo livre (50%).

Comparando os sítios/espços que as crianças menos gostam de frequentar com as atividades que menos gostam de fazer nos seus tempos livres, é possível verificar que as crianças não mencionaram atividades de lazer/tempo livre que menos gostam de frequentar (cf. Tabela 20), no entanto existem referências a espaços de lazer/tempo livre, o que nos leva a inferir que as crianças apesar de gostarem das atividades de lazer/tempo livre que realizam, os espaços que frequentam nessas mesmas atividades está aquém das suas expectativas, ou porque não são suficientemente estimulantes e criativos ou porque gostariam de realizá-las noutros espaços, que não aqueles, como algumas crianças referem “porque prefiro ir para a rua” (PF8M), “porque eu gosto de brincar ao ar livre e quando estamos fechados eu não me sinto livre” (MC8F).

Concluída a apresentação e discussão dos dados, passamos à exposição das conclusões do nosso estudo.

Conclusão do estudo

No que respeita ao trabalho de investigação, através dos dados apresentados anteriormente, recolhidos, analisados e discutidos, pudemos dar resposta aos objetivos traçados.

No que reporta ao objetivo “caracterizar a organização do quotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade”, foi-nos dado verificar que: i) a maioria das crianças frequenta atividades extracurriculares durante a semana de aulas; ii) ao longo da semana o tempo das crianças é maioritariamente institucionalizado; iii) há crianças que frequentam atividades organizadas durante a semana e durante o fim de semana e; iv) no fim de semana o tempo das crianças é principalmente não institucionalizado.

Relativamente ao objetivo “conhecer as perceções que os alunos do 3.º ano de escolaridade têm sobre a organização do seu tempo quotidiano”, constatámos que: i) grande parte do tempo da semana é ocupado a estudar e a realizar os TPC; ii) o fim de semana é dedicado sobretudo a atividades de tempo livre e a atividades de lazer não organizadas e; iii) os pais são as figuras que estão mais presentes nos tempos livres das crianças.

Já no que diz respeito ao objetivo “perceber que papel os alunos sentem que têm relativamente à organização do seu dia”, as conclusões apontam para: i) a grande maioria das crianças assume que existem momentos do dia em que tomam decisões; ii) é nas atividades de lazer/tempo livre que as crianças tomam mais decisões; iii) os progenitores, sobretudo a mãe, são vistos como os maiores detentores do poder de decisão sobre a vida dos seus filhos; iv) poder tomar decisões dá às crianças uma sensação de felicidade e de liberdade; v) as crianças propõem mais atividades em casa do que na escola e no ATL e; vi) nos três contextos (casa, escola e ATL) a forma mais utilizada para propor uma atividade a realizar é o pedido.

No que concerne ao objetivo “compreender os interesses, as expectativas e as preferências dos alunos, relativamente à organização do seu tempo”, é possível apurar que: i) o brincar é a atividade preferida pelas crianças; ii) estudar é o que as crianças menos gostam de fazer no seu tempo livre; iii) o tempo gasto com as atividades que as crianças mais gostam de realizar não corresponde às suas expectativas, pois aludem que gostariam de ter mais tempo para se dedicarem às mesmas; iv) a maioria das crianças gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado, nomeadamente no que diz respeito à organização do tempo escolar e às atividades de lazer/tempo livre; v) a maioria das crianças refere que gostaria de estar com os pais nos seus tempos livres; vi) a maioria das crianças assume que os TPC não ocupam muito tempo do seu dia; vii) as crianças dividem-se de forma equitativa relativamente à possibilidade de escolherem entre ter ou não ter TPC; viii) a razão mais apontada pelas crianças que escolheriam ter

TPC prende-se com a possibilidade de aprenderem mais; ix) a razão mais apontada pelas crianças que escolheriam não ter TPC situa-se na ocupação do tempo de lazer/tempo livre; x) a totalidade da população inquirida reconhece que os TPC são importantes e; xi) a razão mais apontada para justificar a pertinência dos TPC é a aprendizagem que estes possibilitam.

Por último, no que pertence ao objetivo “construir conhecimento no âmbito da organização do tempo quotidiano dos alunos do 1.º CEB e da sua participação nesse campo de ação”, podemos concluir que: i) as crianças brincam mais ao fim de semana do que durante a semana; ii) as crianças sentem que o tempo passa mais depressa quando estão a realizar as atividades que mais gostam e vice-versa e; iii) os locais que as crianças mais gostam de estar/frequentar são onde realizam as atividades que mais apreciam.

Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente e a revisão da literatura efetuada, é possível constatar que algumas das conclusões retiradas do estudo estão em consonância com algumas teorias defendidas pelos autores supracitados.

No decorrer da análise dos dados, foi possível aferir que durante a semana as crianças, para além da escola têm, ainda, atividades extracurriculares, o que faz com que, como refere Neto (2017) tenham um tempo bastante estruturado. Para além das horas passadas na escola, frequentam, ainda, outras atividades direcionadas e comandadas pelos próprios adultos. Desta forma, e mais uma vez, como Neto (2017) afirma, as crianças trabalham mais horas do que aquelas que são destinadas ao adulto.

Quanto à questão da participação, importa referir que, tal como Delgado (2006) assume participar pressupõe a vontade de decidir. Através das respostas dadas pela população inquirida é possível deduzir que esta apresenta, de facto, essa vontade e essa predisposição, uma vez que sente prazer no momento de participar e de dar a sua opinião nos assuntos que lhes dizem respeito. Para além disso, participar é um direito que está evidente na CDC e estas crianças, na sua maioria, usufruem-no. No entanto, existem ainda crianças que afirmam que não participam em qualquer tomada de decisão, pois são os progenitores os detentores desse poder. Nesta linha de ideias, importa ter em atenção que, tal como Delgado (2006) afirma, a participação pressupõe a existência de “negociação entre adultos e crianças” e há crianças que realmente são consultadas pelos pais e a sua vontade, por vezes, é tida em conta, enquanto existem crianças que não usufruem desta negociação. Assim sendo, tal como refere Fernandes (2009) a participação das crianças ainda “permanece muito comprometida”, pois, na maioria dos casos, são os progenitores que detêm o poder de decisão e não dão oportunidade às crianças de expressar a sua opinião.

Através da análise dos dados é possível, ainda, aferir que as crianças apresentam uma sobrecarga de atividades o que, tal como refere Moreira (2010) “causa falta de tempo para descansar, excesso de trabalho (...)”, daí que as crianças inquiridas refiram que gostariam de ter mais tempo para brincar, para estar com a família e para realizar as atividades que mais gostam.

No que diz respeito aos trabalhos de casa, é de realçar que, apesar de todas as crianças reconhecerem a sua importância, as opiniões dividem-se de forma equitativa relativamente à sua existência. Tal como os autores citados ao longo da revisão da literatura, a opinião relativamente à existência dos TPC não é unânime entre adultos e crianças. Neste caso em particular, é de realçar que toda a população inquirida tem consciência da importância dos TPC na vida académica, no entanto sentem que o tempo gasto na sua realização devia ser ocupado com atividades de lazer, pois os TPC ocupam o seu tempo livre. Nesta linha de ideias, importa referir Zenhas (2011, citado por Semião, 2016, p.88) que afirma que a realização dos TPC “não deve pôr em causa a existência de tempos de lazer ou de convívio com a família”. Contudo, o que acontece na vida das crianças é exatamente isso, o que faz com que haja crianças que mesmo reconhecendo a importância que os TPC possuem abdicariam dos mesmos em prol de terem mais tempo livre para o que realmente gostam e os fazem felizes.

Relativamente à perceção do tempo das crianças, esta vai ao encontro do que foi referido por Eira (2013), isto é, que o tempo é “atemporal e enigmático, dura aquilo que nós quisermos num determinado contexto e numa perspetiva individual”, pois as crianças mencionaram que sentem que o tempo passa mais depressa quando realizam as atividades que mais gostam e vice-versa. Esta perceção acontece com todos os indivíduos, pois quando realizamos atividades que gostamos e nos dão prazer não sentimos o passar do tempo da mesma forma.

Apesar da realização do estudo nos ter possibilitado um vasto conjunto de dados, estes não são de possível generalização, devido à natureza do estudo efetivado; daí que propomos a realização de outros estudos que permitam o alargamento e aprofundamento da atual problemática. Consideramos que o atual estudo poderá vir a constituir um fio condutor para a realização de outras investigações acerca do modo como as crianças ocupam o tempo. Para além disso, existem outros assuntos que gostaríamos de ver aprofundados, nomeadamente a perceção dos pais e professores sobre a realização dos TPC, isto é, o benefício ou não que estes carregam na vida escolar dos alunos e, ainda, a comparação, se possível, entre turmas que efetivamente realizam trabalhos de casa diariamente e turmas que não realizam trabalhos de casa ou realizam raramente. Dada a problemática em torno dos TPC, pensamos que seria útil

uma pesquisa mais aprofundada acerca dos mesmos a ponto de comparar opiniões de alunos, pais e professores que são, ou não, confrontados diariamente com os TPC.

Conclusão

No decorrer do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB foram múltiplas as competências desenvolvidas no que diz respeito à EPE e ao 1.º CEB. Tivemos, ao longo destes anos, a oportunidade de conhecer e de contactar de perto com a realidade destes dois níveis de escolaridade distintos, bem como de vivenciar e entender as especificidades de cada um deles.

Na Parte I, Reflexão Crítica sobre as Práticas, tivemos como objetivo primordial refletir acerca do trabalho desenvolvido ao longo dos semestres, quer no 1.º CEB quer na EPE. Foi através desta reflexão aprofundada do que realizámos e sobre a forma como agimos em ambos os níveis de escolaridade que nos apercebemos das nossas capacidades e das nossas limitações. Parar para refletir sobre o que foi feito e a forma como foi feito deu-nos a possibilidade de adquirir uma maior perceção daquele que foi o nosso papel e o nosso contributo para a aprendizagem das crianças. É ao refletir sobre as nossas dificuldades, medos e receios que tomamos consciência dos aspetos em que precisamos de trabalhar e de evoluir para fazer mais e melhor. Deste modo, a parte I surge como um reflexo daquelas que foram as nossas práticas e a nossa forma de estar e de agir tanto no 1.º CEB como na EPE.

O contacto com as crianças, a criação e implementação de planificações, a construção e preparação de materiais, a realização de projetos como o projeto de envolvimento da família, a criação da área de interesse e a realização do trabalho por projeto foram os aspetos que mais marcaram o nosso percurso enquanto alunas de mestrado e estagiárias na área da educação. Estes momentos permitiram-nos adquirir conhecimentos e capacidades que serão fundamentais para o futuro que se avizinha.

A parte II, por sua vez, contempla um projeto de investigação cuja principal função consistiu em compreender as perceções e as expectativas dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito. Com o intuito de dar resposta ao referido projeto de investigação realizámos entrevistas a alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola de um agrupamento de escolas de Viseu. Através das respostas dadas pelas crianças tivemos a possibilidade de conhecer o dia a dia das mesmas, assim como a forma como estas percecionavam a ocupação do seu tempo. É crucial, enquanto futura educadora/professora estar atenta à forma como as crianças ocupam o seu tempo, se se sentem realmente realizadas com as atividades que praticam ou se apenas são obrigadas a frequentá-las.

Outro aspeto que consideramos essencial é a questão dos trabalhos de casa e as horas passadas na escola. Hoje em dia as crianças passam várias horas na escola e quando as aulas terminam frequentam, na sua maioria, o ATL, onde realizam os TPC.

É importante pensarmos e refletirmos acerca da forma como as crianças ocupam o seu tempo, pois é fundamental que estas tenham a possibilidade de brincarem e de aproveitarem o seu tempo livre de forma prazerosa para as mesmas. Não nos podemos esquecer que a infância é uma fase muito importante na vida de qualquer cidadão e não podemos permitir que nenhuma criança seja privada dessa mesma infância, com direito a brincar e a utilizar os seus tempos livres da forma que mais gosta e mais a cativa. Ser criança não é só estudar, não é só ter bons resultados escolares já a pensar no futuro. O futuro profissional tem muito tempo para ser construído e julgámos que a infância não é, ou pelo menos não deveria ser, ocupada apenas com atividades escolares e outras semelhantes apenas a pensar no sucesso das crianças e para as ajudar a ter um futuro mais promissor.

Em suma, o presente trabalho de investigação permitiu-nos adquirir um maior conhecimento acerca do tempo das crianças, isto é, o modo como está organizado e qual a perceção das mesmas acerca dessa organização. Como foi relatado no ponto anterior, é possível caracterizar o quotidiano da população inquirida da seguinte forma: o brincar é a atividade preferida pelas crianças, no entanto estudar e realizar os TPC são as atividades mais praticadas no seu tempo livre; durante a semana de aulas o tempo é maioritariamente institucionalizado, ao passo que ao fim de semana é essencialmente não institucionalizado, o que nos indica que é neste período que as crianças têm a possibilidade de praticarem mais atividades de lazer/tempo livre; o tempo gasto com as atividades que as crianças mais gostam não corresponde às suas expectativas, pois afirmam que gostariam de ter mais tempo para se dedicarem às mesmas; a população inquirida apresenta uma elevada perceção de participação nas decisões, sobretudo no que concerne às atividades de lazer/tempo livre e; a maioria da população inquirida gostava de alterar a forma como o seu dia está organizado.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (2012). *Os Trabalhos Para Casa Numa Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas – Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Porto: Prime Books.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, B. (2011). *Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Candeias, M. & Henriques, H. (2012). *1911/2011: Um século de Protecção de Crianças e Jovens*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT promovido pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4156>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12- 18). Disponível em: http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma_o.
- Corbin, A. (1995). *História dos tempos livres – O advento do lazer*. Lisboa: Teorema.

- Costa, P. (2014). *Trabalhos de Casa: Perspetivas de Pais e Alunos*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Damas, M. J., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto n.º 1/1911, de 03 de janeiro (criação de uma comissão e determinação de várias providências para a proteção dos menores indigentes).
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva).
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: da participação à responsabilidade: o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Lisboa: Profedições.
- Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro. (Padrões de Desempenho Docente).
- Eira, P. (2013). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferraz, F. & Pereira, B. (2009). Práticas de lazer na ocupação dos tempos livres. Estudo com jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais. In L. P. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros & O. Vasconcelos (eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II* (pp.257-267). Viana de Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Cunha, A. & Kuhn, R. (2016). No Tempo das Crianças...No Tempo da Imaginação. *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. "Investigação, formação docente e culturas da infância"*. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.

Gonçalves, M. (2013). *Justiça e Proteção à Criança Vítima e Testemunha em Processos-Crime por Violência Doméstica*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Gonçalves, M. & Sani, I. (2013). Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente, *e-cadernos ces* [Online], 20.

Hall, E. (1996). *A Dança Da Vida – A Outra Dimensão Do Tempo*. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores.

Homem, F. (2006). *Tempo livre, lazer e desporto. Dos jovens em idade escolar. Análise da responsabilidade e do quadro de Interação da escola, da autarquia e do Clube*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto e de Educação Física). Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, Porto.

Instituto Nacional de Estatística (2001). *Inquérito à ocupação do tempo 1999- principais resultados*. Lisboa: I.N.E., I.P.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian.

Kerlinger, F. N. (1988). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.

Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei n.º 147/99, de 01 de setembro (Lei de proteção das crianças e jovens em perigo).

Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto (Altera o Código Civil, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, o Decreto-Lei n.º 185/93, de 22 de Maio, a Organização Tutelar de Menores e o Regime Jurídico da Adopção).

Lei n.º 142/2015, de 08 de setembro (Segunda alteração à Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro).

- Lombardi, M. (2005). *Lazer como prática educativa: as possibilidades para o desenvolvimento humano*. (Dissertação de Pós-Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Maia, J. (2012). *Concepções de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendes, A. R. (2015). *A motivação e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Moreira, S. (2010). *O tempo das crianças...silêncios vividos e ruídos sentidos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mota, J. (1997). *A actividade física no lazer: reflexões sobre a sua prática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moura, A. F. (2005). *Estudo do Tempo Escolar na Escola Primária: Tempo de Escola e Tempo de Vida*. (Dissertação de Doutoramento em Educação). Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Nações Unidas (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Paris: Unicef (versão original, 1989).
- Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris.

- Neto, C. (2017, março). *Jogo e Motricidade na Infância: Influências sociais e culturais no desenvolvimento motor da criança*. Conferência apresentada no IV ciclo de conferências Jogo e Motricidade na Infância. ESEC, Coimbra.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In Araújo & Marques *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Oudenhoven, N., Wazir, R. & Vasconcelos, T. (2007). *As novas crianças do século XXI: necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.
- Perrenoud, P. (1994). *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, S. (2012). *Os Trabalhos Para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – A Visão das Crianças e dos Pais*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Robeiro, D. (2012). *A Importância da Avaliação na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

- Semião, D. (2016). *Entre o aprender e o ensinar está o saber escutar e saber partilhar*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Silva, E. (2007). *On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time*. Washington D.C.: Education Sector.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Sobral, L. (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (Trad. de A. Rodrigues Lopes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, 79-88.
- Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa*, 17, 28-29.

ANEXOS

Anexo 22 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Adriana Patrícia de Andrade Mendes, mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio pedir a V. Ex.ª que se digne a autorizar a participação do(a) seu(ua) educando(a) num estudo subordinado ao tema “*O tempo das crianças: entre a escola e a família*”.

O objetivo da entrevista é, assim, compreender as expectativas dos alunos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito.

A participação consiste numa entrevista curta, realizada na escola. Os dados recolhidos serão utilizados, exclusivamente, para efeitos de estudo. Os dados são, ainda, anónimos pelo que em nenhum momento do estudo se identificará nem o educando nem a escola. Além desta autorização, os próprios alunos serão consultados sobre a sua disponibilidade para participar na entrevista.

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos,

Viseu, _____ de maio de 2017

Adriana Mendes

Autorização

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo a sua participação no estudo subordinado ao tema “*O tempo das crianças: entre a escola e a família, qual é a sua participação?*”.

_____, _____ de _____ de 2017

Anexo 23 – Inquérito das atividades que os alunos frequentam fora da escola

Questão: Quais são as atividades que vocês frequentam fora da escola?

Situação de entrevista: Grande grupo

Data: 21/03/2017

Hora: 14h00

Nome	ATL	Futebol	Catequese	Natação	Inglês	Judo	Centro de Estudo	Explicações	Dança	Piano	Ginástica	Escuteiros	Bateria	Tênis	Viola	Ciclismo	Ballet	loga
AF8M	X		X							X								
AF8M	X		X		X	X				X								
CS8F	X		X	X							X							
CL8F	X		X															
DR9M		X	X		X							X	X	X				
DM8M	X	X	X	X											X			
DS8M	X	X	X	X														
DA8M				X														
GS8M	X	X	X					X								X		
IC8F	X		X	X													X	
JP8F	X			X							X							
JR8M		X	X	X														
LC8F							X		X	X							X	
LA8F	X		X	X	X													
MC8F	X		X	X													X	
MS8F			X				X				X							
MS8F	X		X	X						X								
MC8F																		

MC8F			X															
MB8M	X	X		X														X
MO8M	X		X	X														
NM8F	X			X														
PF8M				X														
RS8F	X		X															
SF8M	X	X																
TC8M	X	X	X															

Observações: Os alunos mostraram-se entusiasmados no momento da partilha das atividades que frequentam fora da escola.

Anexo 24 – Horário ideal de um dia de aulas e de um dia de férias

Nome: _____ Ano/Turma: _____

Imagina que tinhas a oportunidade de decidir o que fazer durante um dia de aulas .			
	Onde gostavas de estar?	Com quem?	A fazer o quê?
De manhã			
Almoço			
De tarde			
Jantar			
Depois de jantar			

Imagina que tinhas a oportunidade de decidir o que fazer durante um dia de férias .			
	Onde gostavas de estar?	Com quem?	A fazer o quê?
De manhã			
Almoço			
De tarde			
Jantar			
Depois de jantar			

Anexo 25 – Guião de entrevista

Guião de entrevista semiestruturada dirigida a uma turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu.

Esta entrevista insere-se num projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja finalidade é perceber quais são as perspetivas dos alunos inquiridos sobre a organização do seu tempo quotidiano e da sua participação nesse âmbito.

Para tal visa-se, numa primeira fase, recolher, junto dos alunos, informações sob a forma de entrevista, relativas ao tema em estudo e numa segunda fase, construir conhecimento através da análise das suas representações acerca do seu tempo, da organização do mesmo e da sua participação nesse âmbito.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos	Objetivo do bloco	Questões/Assuntos	Obs.
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações - Referir os propósitos do estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação - Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito do estudo 	
Identificação dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os participantes do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como te chamas? - Quantos anos tens? 	
Caracterização do quotidiano dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a organização do quotidiano dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que tu mais gostas de fazer no teu dia a dia? - O que é que tu fazes durante a semana de aulas? - O que é que tu fazes durante o fim de semana? 	
Perceção dos participantes sobre a organização do seu quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perceções que os alunos do 3.º ano de escolaridade têm sobre a organização do seu tempo quotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem é que decide o que é que tu fazes durante o teu dia? 	
Perceção dos participantes sobre a sua participação na organização do seu dia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que papel o alunos sentem que têm relativamente à organização do seu dia 	<ul style="list-style-type: none"> - Existem momentos do dia em que és tu a decidir o que queres fazer? Se sim, quando? Se não, porquê? - Como é que te sentes quando tens a oportunidade de decidir o que queres fazer? - Propões à tua professora atividades que queres 	

		desenvolver? E no ATL? E em tua casa? Se sim, de que forma?	
Caracterização dos interesses, expectativas e preferências dos participantes sobre a organização do seu quotidiano	- Compreender os interesses, as expectativas e as preferências dos alunos relativamente à organização do seu tempo	- Gostavas de alterar a forma como o teu dia está organizado? Se sim, como o organizarias? Se não, porquê? - Gostavas de ter mais tempo para te dedicar a quê? - O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres? Porquê? - O que menos gostas de fazer nos teus tempos livres? Porquê? - Com quem é que estás nos teus tempos livres? - Com quem é que gostavas de estar nos teus tempos livres? - Achas que os trabalhos de casa ocupam muito tempo do teu dia? - Quem te ajuda a fazer os trabalhos de casa? - Se pudesses escolher entre ter ou não trabalhos de casa, o que escolherias? Porquê? - Achas que os trabalhos de casa são importantes? Porquê?	

		<ul style="list-style-type: none">- Em que atividades é que sentes que o tempo parece passar mais depressa?- Em que atividades é que sentes que o tempo parece passar mais devagar?- Quais são os sítios/espacos que mais gostas de frequentar? Porquê?- Quais são os sítios/espacos que menos gostas de frequentar? Porquê?	
--	--	---	--