

«...A criança deve ser respeitada

Em suma,

Na dignidade do seu nascer,

Do seu crescer,

Do seu viver.

Quem amar verdadeiramente a criança

Não poderá deixar de ser fraterno;

Uma criança não reconhece fronteiras,

Nem raças,

Nem classes sociais;

Ela é o símbolo vivo do amor,

Embora, por vezes, possa parecer cruel.

Frágil e forte, ao mesmo tempo,

Ela é sempre a mão da própria vida

Que nos estende,

Nos segura

E nos diz:

Sê digno de viver!

Olha em frente!»

Matilde Rosa Araújo

## **Agradecimentos**

Um caminho como este não pode ser percorrido de forma individual, carece de uma constante ajuda e de um constante apoio por parte do núcleo envolvente. Desta forma, revela-se substancial agradecer aos intervenientes, diretos e indiretos, que me incentivaram a começar, me auxiliaram a continuar e ficaram tão felizes como eu aquando do término desta investigação.

Um primeiro agradecimento destina-se à Professora Maria Figueiredo, pela inspiração que já vem de longa data, pelo apoio prestado, sempre com uma pitada de carinho, tornando este percurso tão mais agradável.

Aos meus supervisores de estágio Professor João Rocha, Professora Liliana Castilho, Professora Isabel Aires de Matos e, mais uma vez, Professora Maria Figueiredo, pelos constantes ensinamentos, impulsionadores de uma ação cada vez mais coerente, reflexiva e assertiva, permitindo uma evolução enquanto estagiária e, acima de tudo, enquanto pessoa.

Às minhas colegas de estágio, Catarina Lemos e Tânia Araújo, que antes de colegas são amigas e foram um apoio decisivo neste percurso, transformando cada insegurança num sorriso, em todos os finais de dia.

Aos meus amigos por acreditarem sempre em mim e por estarem lá para garantir que o meu caminho é sempre feito de sol, obrigada à Vanessa Laranjeira, Margarida Mendonça, Fatinha Martins, Márcia Rodrigues e André Marques.

E, por fim, sendo o lugar onde tudo começa, aos meus pais e à minha irmã, obrigada pela paciência, pela força, pelo exemplo e por ajudarem a transformar o meu sonho numa verdade.

## Resumo

O relatório final de estágio inclui uma apreciação das aprendizagens realizadas nas práticas de ensino supervisionadas do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e o estudo desenvolvido no contexto de estágio que procurou fazer face a dois objetivos centrais: caracterizar o estilo do adulto e as interações que são estabelecidas com as crianças, no período do recreio, e analisá-las em termos de adequação aos Direitos das Crianças. Para dar resposta a estes objetivos aliámo-nos aos autores de referência, à legislação em vigor e a uma investigação realizada em contexto escolar. Em termos empíricos, o estudo teve um caráter qualitativo, com recurso à observação durante o recreio utilizando a Escala de Empenhamento do Adulto. Recorreu-se, também, a uma observação com registo de incidentes críticos. Os resultados obtidos através da Escala de Empenhamento do Adulto encontram-se abaixo do que seria adequado, ou seja, não se atinge o valor mínimo de qualidade (3,5). Os direitos mais vezes postos em causa foram: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (Artigo 12.º) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (Artigo 31.º). Com base nos baixos níveis nas dimensões sensibilidade, estimulação e autonomia e na análise de situações registadas que representam violações dos Direitos das Crianças, concluiu-se existir urgência na formação das equipas educativas no âmbito dos Direitos das Crianças e da importância do recreio para as crianças. A própria organização do espaço e dos materiais, assim como da dinâmica do recreio, são discutidos em termos de promoção de aprendizagens e de concretização dos direitos.

Palavras-chave: Direitos das Crianças, Estilo do Adulto, Recreio, Educação Pré-Escolar, 1.º CEB.

## **Abstract**

The final stage report includes the analysis of learning developed in the supervised teaching practices of the master's degree in Early Childhood and Primary Education and the study carried out at the context of the practicum. The study aimed at two objectives: to characterize the adult style and interactions established with the children at playground, and analyze them against children's rights. To achieve these objectives we mobilized reference authors, legislation and a small scale developed in a school. Empirically, the research had a qualitative approach using observation in the playground based on the Adult Engagement Scale and records of critical incidents. The results obtained through the Adult Engagement Scale were not satisfactory as they were below what would be appropriate, not meeting the minimum quality value (3,5). The most violated rights were: "The child has the right to freely express their opinion on issues that concern them and to have that opinion taken into account" (article 12.º) and "The child has the right to rest, leisure and to participate in cultural and artistic activities" (article 31.º). Based on the low levels of autonomy, sensitivity and stimulation and on the analysis of the situations that violated children's rights, it was concluded that there is great room for improvement and urgency in the training of educational teams in the framework of children's rights. The playground space was itself quite limited and affected the play and children's well-being. The organization and dynamics of the playground are discussed in terms of learning and rights.

Keywords: Children's Rights, Adult Style, Playground, Early Childhood Education, Primary Education.

## Índice

Introdução geral.....	8
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	10
Capítulo 1 - Caracterização dos contextos .....	10
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.2. Educação Pré-Escolar.....	11
Capítulo 2 – Análise das práticas concretizadas na PES II e na PES III .....	13
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.2. Educação Pré-Escolar.....	16
Capítulo 3 – Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	20
Conclusão .....	24
Parte II- Recreios “a torto e a direitos”: investigação sobre o estilo do adulto e os Direitos das Crianças no recreio de uma escola EB/JI.....	28
Introdução .....	28
Capítulo 1 – Conceção de criança e direitos da criança na educação de infância ...	30
1.1. Conceção de criança: a evolução ao longo dos tempos.....	30
1.2. Os Direitos das Crianças: um foco na participação .....	33
1.3. Uma pequena viagem pela Educação Pré-Escolar .....	35
1.4. O recreio como espaço de direitos .....	38
1.5. O direito de brincar e sua importância para a criança em idade pré-escolar	40
Capítulo 2 – Perspetiva da Educação Experiencial .....	43
2.1. Breve apresentação da Educação Experiencial.....	43
2.2. Conceitos de atitude experiencial e estilo do adulto.....	45
Capítulo 3 – Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
3.1. Conceito de continuidade educativa.....	47
3.2. Aspetos da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	48
3.3. Especificidade da Educação Pré-Escolar em relação ao perfil do adulto .....	50
Capítulo 4 – Dispositivo de pesquisa.....	52
4.1. Definição do problema e dos objetivos .....	52
4.2. Tipo de investigação.....	53

4.3. Participantes e acesso ao campo .....	53
4.4. Processo e instrumentos de recolha de dados .....	54
4.5. Processos de análise de dados .....	57
4.6. Questões de ética .....	58
Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados .....	59
5.1. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar .....	60
5.1.1. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 1 .....	61
5.1.2. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 2 .....	62
5.1.3. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 3 .....	63
5.1.4. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 4 .....	64
5.1.5. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 5 .....	64
5.1.6. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 6 .....	65
5.1.7. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – assistente operacional C.....	66
5.1.8. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – assistente operacional M .....	67
5.1.9. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – assistente operacional H.....	68
5.2. Estilo do adulto: observações no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
5.2.1. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 1 .....	70
5.2.2. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 2 .....	71
5.2.3. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 3 .....	72
5.2.4. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 4 .....	72
5.2.5. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 5 .....	73
5.2.6. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – assistente operacional O .....	74
5.2.7. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – assistente operacional G .....	75
5.2.8. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – assistente operacional L .....	76
5.3. Análise dos incidentes críticos registados no recreio da Educação Pré-Escolar	77
5.4. Análise do significado da expressão “recreio” ao longo do dia na Educação Pré- Escolar .....	80
Conclusões do estudo .....	82
Conclusão geral.....	86
Bibliografia .....	90
Anexos.....	97

## Índice de tabelas

Tabela 1: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE do conjunto das sessões .....	61
Tabela 2: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE por sessão - adulto C .....	67
Tabela 3: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE por sessão - adulto M.....	67
Tabela 4: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE por sessão - adulto H .....	68
Tabela 5: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto do conjunto das sessões no 1.º CEB.....	70
Tabela 6: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto no 1.º CEB por sessão - adulto G .....	75
Tabela 7: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto no 1.º CEB por sessão - adulto L.....	76
Tabela 8: Significados de recreio no discurso dos adultos de uma sala de Educação Pré-Escolar .....	80

## Índice de figuras

Figura 1: Ficha de registo da Escala de Empenhamento do Adulto.....	56
Figura 2: Ficha de registo dos incidentes críticos.....	56
Figura 3: Registo de discurso sobre recreio ao longo dos dias de observação.....	57
Figura 4: Fotografias do espaço do recreio da Educação Pré-Escolar.....	60
Figura 5: Fotografias do espaço do recreio do 1.º CEB.....	70

## **Introdução geral**

Este Relatório Final de Estágio foi concebido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado I, II e III, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação. Todos os conhecimentos mobilizados ao longo deste percurso, mais especificamente nesta unidade curricular, foram fulcrais para a minha formação como professora / educadora, tendo adquirido uma postura mais consciente e crítico-reflexiva, acerca do ensino atual.

O documento em questão é constituído por duas partes que se conjugam para dar conta do trabalho realizado no estágio. A primeira refere-se a uma apreciação crítica das práticas de ensino supervisionadas, em ambas as valências, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Essa apreciação é enquadrada por uma apresentação de ambos os contextos de ensino, seguindo-se uma reflexão pormenorizada sobre ambas as experiências e, por fim, uma análise das competências e conhecimentos profissionais construídos, tendo por base o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor de ensino básico. Na segunda parte encontra-se o trabalho de investigação desenvolvido, referente ao estilo do adulto e os Direitos das Crianças no momento do recreio, sendo uma problemática emergente do contexto educativo onde decorreu o estágio.

No primeiro segmento desta investigação é apresentada a revisão da literatura, abordando-se a conceção de criança, já que “estas representações e práticas influenciam não só a forma como se vê, se considera e se atua com as crianças, sobretudo com as pequenas...” (Tomás, 2011, p.20), e os Direitos das Crianças, sendo que “a Convenção dos Direitos da Criança tem sido um dos mais bem sucedidos instrumentos internacionais, ao proporcionar à criança um estatuto jurídico e social único... tem possibilitado e promovido uma interpretação, pelo menos no plano dos desejos, das crianças enquanto membros ativos da sociedade” (Tomás, 2011, p.22). Porém, tem-se revelado difícil a concretização destes mesmos direitos, sendo este um dos grandes focos do estudo em causa, principalmente no que respeita à ação dos adultos que têm no seu poder o respeito (ou não) dos direitos. Consta também uma apresentação da Educação Pré-Escolar, sendo este o palco e o principal foco do estudo e revela-se, então, pertinente uma contextualização teórica deste nível de ensino. Apresenta-se, ainda, a noção de Educação Experiencial e do estilo do adulto, essenciais para compreender a observação e avaliação das assistentes operacionais no contexto.

Há uma abordagem à importância do brincar, já que foi nesse âmbito que se processaram as observações, sendo o momento do recreio propício ao brincar e revelar-se pertinente fazer uma abordagem teórica da sua real importância para a criança.

Referimos o conceito de continuidade educativa (Educação Pré-Escolar para 1.º Ciclo do Ensino Básico) e da transição entre ambas as valências, já que a parte prática do estudo se alicerça nestas duas componentes e há a necessidade de apresentar ambas, naquilo que as aproxima e naquilo que as distingue.

Por fim, apresentamos a especificidade da Educação Pré-Escolar em relação ao perfil do adulto e às relações com as crianças.

Através desta base consistente, constituída com os elementos teóricos centrais deste estudo, conseguimos realizar um dispositivo de pesquisa coerente e adequado. Este dispositivo de pesquisa faz parte do segundo segmento designado por metodologia, composto pela apresentação do problema em estudo e os seus objetivos associados, de modo a haver um propósito para todo o processo e linhas orientadoras capazes de direcionar o estudo. É, ainda, apresentado o tipo de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por último, os procedimentos de análise de dados. Deste modo é possível organizar e orientar o estudo, tendo em conta os procedimentos e recursos à disposição.

Na terceira parte, são apresentados e discutidos os resultados do estudo que são retomados nas conclusões com que se termina a parte do relatório dedicada à investigação realizada.

Finalmente, na conclusão geral, apresentamos uma sintetização do estudo, relacionando os objetivos, inerentes ao mesmo, aos resultados obtidos. Apresentam-se, ainda, algumas preocupações éticas e são avançadas linhas de aprofundamento do estudo.

## **Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

### **Capítulo 1 - Caracterização dos contextos**

A componente de prática de ensino supervisionada (PES) surge no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu dividido em três espaços curriculares: a PES I, a PES II e a PES III que se distribuem pelos três semestres do curso. A PES I é dedicada ao conhecimento de ambos os contextos e intervenções – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – para que o curso qualifica. As PES II e III são dedicadas a cada um desses níveis, concentrando o desenvolvimento de competências de planificação, intervenção e avaliação de ensino.

#### **1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Fixando-me na PES II e, após uma passagem na PES I pela Educação Pré-Escolar e pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, eu e o meu grupo optámos por permanecer neste último nível de ensino, já que a experiência se havia revelado mais rica e satisfatória.

Esta experiência durou cerca de 14 semanas, tendo sido duas semanas de intervenção em grupo e 12 semanas de intervenção individual, ou seja, quatro semanas destinadas a cada membro do grupo para desenvolver individualmente as suas práticas de ensino.

A escola em causa situava-se a cerca de 1km da cidade de Viseu, comportando as duas valências: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era uma escola bastante recente e com instalações ótimas e modernas. Possuía dez salas destinadas às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e cinco salas dirigidas às crianças da Educação Pré-Escolar. Possuía dois pisos, sendo estes interligados por escadas ou por elevador, um refeitório comum aos dois níveis. Continha uma biblioteca bem equipada e um polivalente destinado ao recreio quando não havia o encaminhamento das crianças para o exterior. A escola dispunha ainda de um sofisticado sistema de aquecimento e de dispositivos de alarme e anti-incêndio, tendo plantas de emergência afixadas nas paredes em sítios diversos estratégicos de forma a facilitar a segurança do estabelecimento.

Para além das atividades curriculares, era possível que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico frequentassem atividades de enriquecimento curricular, podendo ainda frequentar as Atividades de Tempos Livres, alargando, deste modo, o tempo de permanência das crianças na escola e servindo de apoio aos encarregados de educação. Para as crianças da Educação Pré-Escolar, estava disponível a Componente de Apoio à família, com prolongamento de horário e refeição.

As aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico iniciavam às nove horas sendo o intervalo às dez e meia. A entrada após o recreio era às onze horas, a hora de almoço era compreendida entre o meio-dia e meia e as duas horas e às segundas-feiras, a saída era às três horas. Aos outros dias da semana era às quatro horas.

No que concerne ao espaço exterior, este era bastante amplo e vedado por questões de segurança. Integrava um parque infantil destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, um parque infantil destinado às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um campo de futebol com as devidas divisões e balizas, uma horta ecológica mantida pelos alunos e professores/educadores. Todos estes espaços eram monitorizados pelos assistentes operacionais durante o recreio, assegurando sempre a segurança das crianças, acima de tudo. Confrontando o recreio com o decreto-lei n.º 379/97, analisámos que o espaço de recreio era seguro, estava bem localizado, estava isolado do trânsito, em caso de intempéries oferecia uma alternativa no espaço interior, estava bem equipado, bem sinalizado, tinha um solo adequado e estava sempre limpo.

A sala onde nos encontrávamos era bastante organizada, moderna e acolhedora. A turma em questão era referente ao 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos, sendo treze do sexo feminino e treze do sexo masculino. As idades eram compreendidas entre os seis e os sete anos e os elementos da turma, no geral, revelavam-se bastante sociáveis, participativos, interessados e com um bom aproveitamento em todas as áreas.

## **1.2. Educação Pré-Escolar**

Relativamente à experiência na Educação Pré-Escolar, esta enquadrou-se na PES III. As intervenções duraram 14 semanas, sendo duas destinadas ao trabalho de grupo e 12 ao trabalho individual, cabendo a cada membro do grupo quatro semanas de implementação individual.

A escola em questão encontrava-se na zona urbana do concelho de Viseu, dando resposta tanto à Educação Pré-Escolar como ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao contrário da escola que nos recebeu na PES II, esta escola apresentava características mais antigas e tradicionais, sendo o edifício da escola constituído por dois pisos, interligados por escadas. Os espaços dirigidos à higiene, arrumação e alimentação revelam-se comuns às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e às crianças da Educação Pré-Escolar. Havia ainda um polivalente que era utilizado pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico no momento do recreio e nos momentos posteriores ao almoço e um corredor delimitado por cercas utilizado pelas crianças da Educação Pré-Escolar nos mesmos momentos atrás referidos.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância onde estive inserida decorria das nove às doze horas e das catorze às dezasseis horas. Após esta hora, as crianças permaneciam no horário de prolongamento, caso assim se justificasse.

Relativamente ao espaço exterior, este revelava-se bastante extenso e amplo, contendo um campo de jogos com balizas, encontrando-se sempre monitorizado aquando dos momentos de saída das crianças para o exterior.

Quanto à sala onde estivemos inseridas, esta era bastante iluminada, havendo bastante incidência da luz solar, levando a que o ambiente se revelasse acolhedor e confortável. O grupo era composto, inicialmente, por dezasseis crianças, sendo cinco do sexo masculino e onze do sexo feminino, porém nas últimas semanas de intervenção foi adicionado ao grupo uma criança do sexo masculino, perfazendo um total de dezassete crianças. As idades eram compreendidas entre os três e os cinco anos e os elementos do grupo eram bastante heterogéneos, havendo crianças com gostos, interesses e vivências muito específicos. Dentro do grupo encontravam-se ainda duas crianças com necessidades educativas especiais, sendo que uma delas dispunha do apoio de uma professora de ensino especial. No geral, o grupo era bastante afável, empenhado e recetivo, tendo sido criadas relações bastante afetuosas, da nossa parte, com as crianças.

## **Capítulo 2 – Análise das práticas concretizadas na PES II e na PES III**

A análise de práticas realizada procurou concretizar a importância de se ser reflexivo na prática, sendo que

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 1992, p. 4).

Só através de uma reflexão constante é que o professor / educador pode evoluir e melhorar a sua prática. Este processo baseia-se, por um lado, na compreensão do que está a correr de forma satisfatória, o que está a falhar no processo, o que pode ser melhorado e assim construir um percurso consistente, equilibrado e com qualidade. Por outro lado, refletir antes, durante e após a ação, permite ao profissional construir conhecimento que lhe permite analisar as situações, tomar decisões, agir e avaliar a sua ação (Schön, 1992). Só podemos exigir crianças e alunos conscientes, reflexivos e com sentido crítico se formos profissionais detentores dessas mesmas capacidades.

Todo este trajeto de estágio se alicerçou numa reflexão diária, garantida pelas planificações – onde se reflete antes da ação e pela redação de relatórios crítico-reflexivos semanais – onde se reflete depois da ação, sobre a ação e sobre a reflexão durante a ação. Estes processos foram ainda importantes para enfrentar os nossos receios e dificuldades e a encontrarmos-nos como professores / educadores.

De seguida irei apresentar uma análise e reflexão sobre a minha experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Num primeiro ponto, apresentam-se algumas linhas do que ocorreu durante os estágios, num segundo ponto, apresenta-se a apreciação crítica de alguns aspetos dessas práticas.

### **2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Analisando a minha prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero que foi uma experiência bastante positiva e significativa para mim, sendo que aprendi bastante e superei-me como pessoa.

Inicialmente houve um diálogo com a professora cooperante, de modo a estabelecermos uma rotina e a associar cada área curricular a um horário específico.

Houve também um esclarecimento daquilo que era pretendido de nós como estagiárias e o modo de lidar com a turma, sendo esta composta por muitos elementos e muitos deles com comportamentos desadequados. Houve desde logo uma preocupação demonstrada pela professora quanto aos testes intermédios, sendo esta uma das avaliações do 2.º ano de escolaridade, tendo o meu grupo colocado o foco na preparação para os mesmos. O período de observação foi também bastante importante, de modo a nos apercebermos do método de trabalho da professora e a adequarmos uma postura semelhante para que não causássemos uma quebra na rotina dos alunos. Ficámos também a conhecer os alunos e a compreender a dinâmica da turma, tal como as suas grandes dificuldades e potencialidades.

As primeiras intervenções foram em grupo, o que se revelou uma mais-valia já que nos encontrávamos mais tranquilas, seguras e protegidas. As maiores dificuldades que senti neste período inicial foram a elaboração e concretização das planificações, sendo este um elemento fulcral e que exigia bastante minuciosidade, porém ao longo do tempo houve uma clara evolução, havendo aspetos tais como a leitura horizontal (alinhamento adequado), a apropriação dos objetivos e o estabelecimento da interdisciplinaridade que foram aprimorados. Com o passar deste período, foram surgindo outras dificuldades, sendo elas referentes à adaptação das atividades propostas na planificação ao tempo disponível, havendo um conjunto excessivo de atividades a implementar para um período de tempo não suficiente, sendo algo que só com o tempo e com o desenvolvimento do meu “ritmo interior” é que consegui colmatar. Ultrapassada esta barreira, tive de lidar com uma outra não menos exigente, a gestão da turma, sendo esta composta por vinte e seis alunos, todos eles com bastante energia e vivacidade. Aquando das intervenções individuais, vi-me obrigada a conceber estratégias e métodos que se revelassem eficazes no domínio do grupo, caso contrário era impossível que a sessão fosse levada a cabo. Algumas das estratégias que adotei, juntamente com as minhas colegas, foi o registo no quadro dos nomes dos alunos que apresentassem comportamentos desajustados ao momento, causando agitação e perturbação, sendo que essas crianças permaneciam na sala por um período de tempo mais longo do que os restantes colegas no momento do recreio ou no momento de saída da manhã ou da tarde (consoante a hora do dia). Outra estratégia que adotávamos (proposta pela professora cooperante) prendia-se por desligar a luz e pedir aos alunos que pousassem a cabeça na mesa durante alguns minutos, até que a ordem e tranquilidade se restabelecesse.

Houve sempre uma grande preocupação em despertar a atenção dos alunos para cada atividade, sendo feita uma grande aposta na Expressão Dramática principalmente, já que “um aluno motivado encontra-se envolvido com o processo de

aprendizagem, buscando desenvolver habilidades para compreensão e domínio, através de buscas de estratégias, desenvolvendo novas habilidades e principalmente orgulhando-se dos resultados alcançados” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143). Assumimos diversas personagens relacionadas com os conteúdos a lecionar, atribuindo-lhes um sentido e uma mensagem a passar, sendo notório o impacto positivo no clima da sala de aula e na capacidade de concentração dos alunos que era acentuada nestes momentos. Tentámos sempre manter a mesma energia e foco nos momentos posteriores que, habitualmente, iam de encontro a exercícios de aplicação de conhecimentos.

A relação construída com os alunos revelou-se bastante positiva, havendo sempre um equilíbrio capaz de levar os alunos a manterem-se focados nas aulas e a manterem-se à vontade e livres para expor qualquer necessidade ou verem em nós umas amigas para qualquer situação. Consegui observar e vivenciar que, ao contrário das crianças da Educação Pré-Escolar, estas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico exigem do adulto uma valorização e respeito contínuo, muito mais do que carinho, afeto e proteção. Revelam um principal apreço quando o professor os elogia e quando, perante os colegas, o faz sentir valorizado e capaz.

O ambiente foi sempre muito acolhedor e houve muita ajuda e cooperação, tanto da parte da professora cooperante como da parte de toda a comunidade escolar.

A possibilidade de observarmos o decorrer das fichas de avaliação e dos testes intermédios e participar na correção foi uma mais-valia, já que tivemos a oportunidade de compreender como funciona a avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O facto de a professora cooperante ter tido uns problemas de saúde e daí advir a necessidade de se afastar duas semanas da escola levou a que eu e o meu grupo tivéssemos de permanecer no comando da turma sozinhas (durante os primeiros dias), tendo sido um grande desafio e bastante difícil de suportar, já que sem a presença da professora os alunos acabavam por se encontrar mais descontraídos e agitados. Tivemos ainda a oportunidade de participar numa visita de estudo e ser envolvidas em todo o processo, sendo um momento bastante cativante e enriquecedor para a nossa prática.

Relativamente ao recreio pude observar que, sempre que possível, os alunos dirigiam-se ao exterior, usufruindo de bastante espaço e tendo a opção de escolher a zona onde pretendiam brincar, sendo que todas elas se encontravam devidamente monitorizadas. O momento do recreio era bastante respeitado e havia uma completa valorização do espaço exterior, sendo algo que sempre me agradou imenso, já que era muito prazeroso assistir às brincadeiras das crianças num espaço que lhes era muito familiar e seguro.

Quanto aos momentos que considereei mais significativos ao longo da minha prática tenho a apontar o momento em que comecei a ser capaz de adaptar as atividades propostas ao tempo disponível, sendo uma grande evolução para mim. Outro destaque para a semana em que a professora cooperante se ausentou por motivos pessoais e tive de encarar o desafio de estar sozinha com a turma, sendo algo que me amedrontou um pouco no início mas que, após ter conseguido garantir as aprendizagens e o controlo da turma, se revelou numa grande conquista. Todos os momentos de introdução de um novo conceito e a apropriação desse mesmo conceito pelos alunos se revelaram momentos de grande importância para mim, já que era nesses momentos que se encontrava o cerne da nossa intervenção.

Em suma, este estágio consagrou-se numa experiência bastante enriquecedora, com muitos momentos de aprendizagem e de autossuperação, alicerçado numa boa dinâmica de grupo e numa ajuda constante, tanto da parte das minhas colegas como da professora cooperante.

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

Refletindo agora sobre a minha experiência na Educação Pré-Escolar, tenho a apontar que foi um percurso bastante significativo e marcante para mim, a diversos níveis. Aprendi bastante sobre o funcionamento e organização do ambiente educativo, tive a oportunidade de entrar em contacto com diversas realidades e contextos, tornando-me uma pessoa mais atenta às necessidades dos outros e, finalmente, compreendi o funcionamento de toda a prática neste nível de ensino, baseado em etapas como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério de Educação, 1997). Foram necessários momentos de observação inicial de modo a compreendermos a dinâmica do grupo e o modo da ação da educadora, só após este momento é que nos foi possível começar a planificar, tendo em conta as características do grupo em questão. Inicialmente, senti alguma dificuldade em elaborar os roteiros, já que acarretava uma certa minúcia e pormenor, porém ao longo das semanas conseguimos compreender a dinâmica do processo e a sua importância para a garantia de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Este estágio teve um cariz bastante emotivo e uma envolvimento total da minha parte e do meu grupo. Encontrámos crianças com casos de vida bastante complicados e com sérias dificuldades em suprir algumas necessidades básicas, sendo que tentámos, sempre que possível, ajudar esses casos, cedendo alguns bens alimentares, oferecendo presentes de aniversário sucedidos dentro do período de estágio e procurámos dar bastante afeto e atenção a todas as crianças, em todos os momentos.

Relativamente às áreas de conteúdo, revelo que houve uma predominância da área de Conhecimento do Mundo e das Expressões e as de menor predominância foram as de Matemática e Formação Pessoal e Social. Porém é relevante afirmar que todas as áreas foram trabalhadas em todos os dias do estágio, podendo não ser em atividades / momentos planejados por nós, mas em momentos como o acolhimento, a avaliação do dia, entre outros.

À que ressaltar a ênfase que foi dada por mim e pelo grupo ao domínio das Expressões, principalmente a Expressão Físico-Motora, sendo que as crianças apresentavam certas dificuldades em movimentarem-se pelo espaço, tal como no conhecimento do próprio corpo. Demos primazia ao espaço exterior na concretização de jogos estruturados por nós, levando sempre a um aproveitamento do espaço e a uma utilização significativa do corpo. Era notória a satisfação e a alegria das crianças nestes momentos, já que a ida ao exterior e a movimentação num espaço amplo era quase nula.

No que concerne ao domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, investimos bastante em histórias significativas para as crianças, relacionadas com a temática em causa e capazes de transmitir uma mensagem positiva e com uma ligação aos valores. Era sempre feita uma exploração das histórias, uma ordenação das mesmas e o reconto, sendo estes exercícios bastante familiares para as crianças e capazes de desenvolver diversas capacidades.

Relativamente ao domínio de Matemática, não houve um desleixo na sua implementação e em todas as semanas apresentámos uma ou mais tarefas ligadas a esta área, inclusivamente no momento do acolhimento as crianças destinavam um tempo aos desafios matemáticos, diariamente. Estes desafios matemáticos eram concretizados com objetos / imagens alusivas ao tema da semana (proporcionados por mim e pelo meu grupo), sendo que o chefe e ajudante do dia escolhiam algumas crianças para realizarem sequências, pares, conjuntos, entre outros.

Quanto à área de Conhecimento do Mundo, esta foi reforçada com a implementação de atividades experimentais, sendo estas bastante desafiadoras e envolventes para as crianças. Estas atividades experimentais foram ainda associadas à Expressão Dramática, já que era criada toda uma atmosfera ligada às Ciências, com o nosso disfarce de cientista e com os instrumentos relacionados. No final, as crianças que assim o desejassem podiam assumir o papel de cientistas e experimentar todos os acessórios disponíveis.

Por fim, relativamente à área de Formação Pessoal e Social, houve uma aposta constante em desenvolver diversas competências nas crianças, desde o primeiro ao último dia de estágio, inclusivamente desenvolvemos um projeto que se destinava à

abordagem de diversos valores em três semanas, sendo eles: a esperança, a diferença e aceitação e a partilha. Deste modo surgiu uma personagem comum a mim e às minhas colegas: uma rainha. Esta personagem compareceu na sala em cada semana de implementação (três no total) e desempenhou o seu papel de rainha da esperança, contando uma história relacionada com este valor e implementando um conjunto de atividades associadas ao mesmo. A rainha da diferença contou também uma história sobre as diferenças e a importância da aceitação, assim como desenvolveu um conjunto de atividades com o fim de cada criança aceitar a diferença e ser feliz na sua pele. Por fim, na última semana, a rainha da partilha fez uma visita às crianças e contou também uma história sobre as vantagens da partilha, sendo que aquele grupo de crianças apresentava sérias dificuldades em partilhar, revelando sinais de um certo egoísmo e individualismo.

Em suma, este projeto partilhado por mim, pelas minhas colegas e pela educadora foi bastante benéfico para o grupo, permitindo que o grupo desenvolvesse algumas competências imprescindíveis para a convivência em grupo e para o bem-estar de todos.

Fixando-me agora na organização do grupo ao longo das atividades propostas, tenho a apontar que houve uma maior incidência nas atividades em grande grupo e no trabalho individual. As atividades em grande grupo concretizaram-se em momentos como o conto de histórias, dramatizações, interpretação de canções, entre outros. As atividades em pequenos grupos destinaram-se, por exemplo, aos jogos de Expressão Físico-Motora, na medida em que eram concretizadas equipas para o seu procedimento e em momentos em que se revelava mais favorável trabalhar com menos crianças, sendo assim feita uma divisão do grupo. As atividades organizadas a pares surgiram, por exemplo, na Expressão Plástica, para promover a partilha de materiais e ajuda mútua. Por fim, as atividades direcionadas para o trabalho individual emergiram em momentos mais centralizados e focados, em que apenas uma criança poderia atuar, por exemplo nos momentos destinados às mesas de trabalho. Tentámos sempre que possível variar a organização do grupo, não permitindo que as crianças permanecessem muito tempo em grande grupo, na manta, sendo algo que causaria agitação e exaustão para as crianças. Na minha opinião, o trabalho que resultou melhor foi em pequenos grupos e de forma individual, já que o trabalho em grande grupo revelou-se sempre mais esgotante para mim e mais desassossegado para o grupo e o trabalho a pares revelou-se bastante complicado de orientar, na medida em que as crianças tinham grandes dificuldades em partilhar e assimilar que algo podia ser construído em conjunto. Ainda assim, insistimos diversas vezes em implementar atividades a pares, já que há muitas competências que são desenvolvidas graças a esta partilha, tal como a cooperação, a

solidariedade, o apoio e o companheirismo, sendo que apostámos sempre em pares de crianças que se completassem e pudessem acrescentar algo de positivo um ao outro.

Em suma, a organização do grupo é um ponto forte que o educador pode sempre estruturar de acordo com a conveniência do momento e daquilo que se pretende alcançar. Há uma necessidade de, ao longo do dia, ir variando essa organização de modo a não cansar as crianças e a retirar o melhor partido de cada momento.

Todo este trabalho que foi levado a cabo só foi possível graças ao apoio constante que eu e o meu grupo prestámos mutuamente, ao facto de sermos um grupo coeso, preocupado com o sucesso de todos os membros, responsável e potenciador de todas as orientações dadas. Foi também possível graças ao constante acompanhamento e aconselhamento da educadora cooperante, garantindo que alcançássemos reais aprendizagens e resultados mais satisfatórios. Foi mantida uma relação igualmente harmoniosa com a assistente operacional de sala, tal como com os restantes profissionais inseridos naquele espaço educativo.

Relativamente às maiores dificuldades que encarei neste estágio tenho a referir a gestão do tempo, tendo sido esta dificuldade ultrapassada ao longo das semanas, conseguindo assim desenvolver competências para aprimorar esta questão. Por vezes, senti dificuldades em envolver o grupo em todos os momentos, havendo crianças que causavam bastante perturbação, afigurando-se difícil manter o equilíbrio em todos os momentos, apesar desses distúrbios. O grupo era ainda constituído por algumas crianças de três anos, bastante imaturas e pouco desenvolvidas para a idade, o que levou a um esforço ainda maior para as envolver em todos os momentos. Senti algumas dificuldades na organização e acompanhamento de todo o grupo, principalmente no momento das atividades livres, em que havia uma maior dispersão e agitação na sala. Senti ainda alguma dificuldade no aproveitamento dos materiais, de modo a retirar o melhor partido das suas potencialidades, porém essa questão foi-me apontada pela educadora e ao longo das semanas tentei sempre melhorar esse aspeto, conseguindo, no final, alcançar os resultados esperados.

Quanto aos aspetos menos positivos deste estágio tenho a referir o facto de as crianças terem um espaço de recreio bastante limitado, confinando-se a um corredor em frente da sala, ou seja uma extensão do espaço de sala. Outra questão refere-se ao facto de as crianças não usufruírem do espaço exterior da escola, sendo bastante positivo um contacto com um espaço diferente e com outros recursos disponíveis. Um outro aspeto menos positivo revelou-se, também, na organização da sala, tendo esta materiais afixados desligados dos temas a serem tratados, causando uma certa confusão visual.

Em suma, toda esta experiência se visou bastante enriquecedora, com muitos aspetos positivos, aprendizagens concretizadas e, acima de tudo, a construção de relações muito especiais com as crianças. Esta experiência foi de encontro à minha ideia de Educação Pré-Escolar, na medida em que todo o processo foi levado a cabo à margem de uma escolarização excessiva e de uma preocupação constante com os números e as letras. Apenas aponto, como já foi referido, a ausência de momentos no espaço exterior, sendo este um fator vital para tirar o melhor partido da Educação Pré-Escolar e para que as crianças sejam capazes de desenvolver diversas competências.

### **Capítulo 3 – Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Fazendo uma breve retrospectiva acerca das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos no término de ambas as valências de estágio, posso indicar desde já a aprendizagem ligada à planificação das aulas / sessões. Ao longo de ambos os estágios, havia uma constante valorização e aposta nas planificações, sendo estas a base do trabalho diário, uma espécie de rede de segurança que permite organizar,

tanto em relação ao espaço, aos materiais e ao grupo em causa. Permite obter uma noção de tempo mais ajustada à realidade, adequar as atividades / propostas às potencialidades e necessidades das crianças, tais como aos seus interesses. Permite aliar os objetivos que se pretende alcançar num determinado momento à avaliação que é feita às crianças, havendo, assim, uma constante sintonia no decorrer do processo. Aprendi ainda que para haver uma planificação coerente é imprescindível observar, conhecer o grupo e cada criança na sua individualidade. Quando o professor / educador conhece bem o grupo no geral e as potencialidades e necessidades de cada criança, a planificação vai ser talhada para fazer jus a essas referências, permitindo retirar o melhor partido do processo de ensino e aprendizagem. Com uma constante observação do grupo, o profissional pode ainda conhecer os verdadeiros interesses das crianças, podendo assim introduzi-los no processo sempre que possível. A par do processo de planificação e observação, surge o processo de avaliação, sendo fulcral para compreender a situação em que se encontra o grupo, os progressos alcançados, as dificuldades que surgem ou permanecem, os métodos que estão a resultar e aqueles que devem ser alterados, as crianças que estão a acompanhar o processo e aquelas que não estão nessa mesma situação e a noção do nosso próprio desempenho, das nossas potencialidades e fragilidades. De um modo geral, constatei que estes três processos são um pilar no processo de ensino-aprendizagem, tanto no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico como à Educação Pré-Escolar.

O facto de haver um horário específico para lecionar cada área curricular, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, anulava de certa forma a questão de haver uma aposta nos interesses das crianças, acabando por se limitar as potencialidades do ensino. Havia várias quebras ao longo do dia, por mais esforços feitos na introdução de atividades capazes de garantir a interdisciplinaridade.

Aprendi que a relação entre o professor / educador e a criança é o segredo do sucesso em todo o sistema. Se o profissional conseguir manter uma relação consistente, amigável, afetuosa, firme e equilibrada com a criança esta sentir-se-á segura, inserida e feliz no espaço sala. A par destas categorias o profissional deve valorizar a opinião e a participação da criança no processo, fazendo-a sentir uma parte importante e competente na sua própria aprendizagem. Assim como deve estabelecer uma relação saudável com a criança, o profissional deve ainda coadjuvar e possibilitar que sejam construídas relações estáveis entre as crianças, garantindo que se respeitam mutuamente, cooperam no sucesso e bem-estar entre si e veem no grupo de colegas e no professor / educador um porto seguro.

Uma das coisas mais difíceis com a qual me deparei, como já mencionei, foi na gestão da turma, garantindo a possibilidade de levar a cabo a aula de forma continuada

e pacífica. As técnicas que eu e o meu grupo adotámos revelam-se, agora, com um certo afastamento, despropositadas e sem garantias de consideração pelos Direitos das Crianças. Houve uma certa dificuldade em afirmarmos a nossa autoridade perante as crianças, nunca deixando claro que estávamos ali como professoras e exigíamos um respeito que deveria ser um dado adquirido já que éramos adultas e as crianças eram crianças, estando ali num espaço potencializador de aprendizagens e que deveria ser tido em conta como tal. Os castigos a que nos aliamos para garantir a tranquilidade da sessão não tinham em consideração os Direitos das Crianças, nem eram sequer eficazes, revelando-se completamente desenquadrados. A criança deveria sentir que tinha de aprender naquele espaço, não sendo necessário qualquer castigo ou ameaça. Deveria sentir que nós estávamos ali para garantir essa mesma aprendizagem, sem necessidade de grande demonstração de dominação da nossa parte.

Resumindo, muito depende da atitude e das decisões tomadas pelo profissional, cabendo ainda ao professor / educador organizar o ambiente educativo de forma a que as crianças consigam usufruir ao máximo de todo o processo, tendo sempre a hipótese de gerir as alterações caso os resultados não sejam satisfatórios. Para além desta competência, o profissional tem de ser capaz de integrar, num mesmo ambiente educativo, crianças que provêm de diversos contextos, crianças que têm uma realidade muito própria, famílias diversificadas, condições económicas adversas e interesses que as distinguem. Penso que este se avizinha um dos maiores desafios do professor / educador, já que necessita de criar um espaço comum para crianças diferentes entre si, um espaço em que as crianças se revejam e com que se familiarizem. Ao longo da minha experiência em ambos os níveis, deparei-me com diferentes realidades, diferentes contextos económicos, sociais e culturais, sendo imprescindível que o profissional crie um espaço de união e respeito por todas estas porções que compõem o todo. Aprendi ainda que o professor / educador é “família” e necessita de estar lá quando aquela que está em casa falha, amparando a criança e mostrando-lhe saídas que a criança não encontra sozinha. Necessita de estar atento a todos os sinais, a todas as mudanças, tanto físicas como psicológicas, podendo assim agir caso se justifique.

A família surge como uma parte integrante de todo o processo, em ambos os níveis, cabendo ao profissional agilizar as relações e favorecer a participação nas decisões e assuntos internos. É necessário estabelecer uma ponte entre a família e a escola, permitindo que os assuntos referentes à criança sejam transmitidos, discutidos e trabalhados em constante cooperação, não havendo, assim, falhas ou negligência no sucesso e bem-estar emocional da criança.

Interiorizei que mais importante do que aprender os conteúdos do programa é a formação da criança como indivíduo consciente e equilibrado. A par da leitura, escrita e

contagem está a constituição de uma pessoa, pessoa essa que mais tarde vai tomar decisões, lutar por sonhos e interagir com outras tantas. As bases para este lançamento são consolidadas na infância, quando a criança está a cargo da família e do educador / professor, sendo essa a maior responsabilidade desta profissão. Eu, como futura profissional, chamo a isto investimento, investimento numa geração capaz, lutadora, com sentido crítico e, acima e tudo, estável.

Ao longo deste meu percurso houve sempre uma palavra que se fez ouvir mais do que as outras: motivação. Foi-me sempre referido que a criança para aprender tem de estar motivada, algo pelo qual lutei ao longo de todas as intervenções, apoiando-me muitas vezes nas Expressões para conseguir resultados. Agora sinto-me capaz de afirmar que a criança tem de estar motivada para tudo que a envolva, tem de estar motivada para aprender, para brincar, para interagir e até mesmo para acordar de manhã e ir para a escola. Todo o espaço que a rodeia tem de ser de entusiasmo e ao mesmo tempo de significado, de nada vale o professor / educador se disfarçar e cantar os conteúdos programáticos se não houver um significado específico no que se está a fazer. De nada vale o professor / educador fazer um jogo e contar umas anedotas sobre os conteúdos se a seguir quebra o momento colocando a criança a resolver uma ficha de trabalho. Ou seja, a motivação não é algo que se liga e desliga como se fosse um botão, tem de ser uma preocupação constante, sem quebras, com significado e um propósito.

Algo que me preocupou muito ao longo deste meu percurso foi a privação da criança de brincar, principalmente de brincar no exterior. Aprendi e sei que vou aplicar a máxima de que o momento de recreio é sagrado, é inteiramente dedicado à criança, é um momento de descanso, de euforia, de gritos e de ser criança no verdadeiro sentido da palavra. O espaço exterior será sempre uma extensão da sala e o frio nunca irá impedir uma criança de ser livre. A roupa é um acessório e a lama é a melhor aliada nas brincadeiras de crianças. Aprendi que as memórias das crianças são feitas de ar puro e cicatrizes de superação. Percebi que ninguém tem histórias para contar sobre o lado de dentro da cerca e o que está para lá dela vale a pena todo o suor e cansaço. Em suma, se houve algo que “mexeu” comigo ao longo desta experiência foi a falta de valorização do espaço exterior e da falta de noção do prazer que é brincar. A par destas falhas, tenho ainda a apontar o desrespeito pelos Direitos das Crianças, no que concerne a este momento específico do recreio. Portanto eu aprendi que um dia vou ser uma professora / educadora consciente e que as minhas crianças serão livres para transpor a cerca e para se superarem constantemente.

Aprendi também que o professor / educador não se encontra numa ilha isolado, tem do seu lado outros profissionais num mesmo contexto, com o qual pode cooperar e

partilhar, enriquecendo todo o processo. É bastante importante colaborar em conjunto para o sucesso e bem-estar das crianças, tendo de haver, sempre que possível, um intercâmbio de aprendizagens e experiência entre turmas / grupos. Os próprios projeto curricular de escola e de turma (atualmente, plano de turma) devem ser construídos em conjunto, garantindo uma articulação e consistência fulcrais.

## **Conclusão**

Finalizando os estágios em ambos os níveis e após uma reflexão significativa, posso afirmar que sou uma pessoa mais consciente, mais madura e com mais certezas de que fiz as escolhas certas em relação à escolha do mestrado. Ao longo deste processo fui-me moldando à imagem do que é ser um educador / professor na atualidade, com todos os desafios e sacrifícios que lhe estão inerentes. Aprendi bastante, acima de tudo aprendi que somos um espelho para as crianças, somos um exemplo a seguir e como tal temos de agir de forma equilibrada, justa e digna, adotando uma postura e uma conduta ligada aos bons valores e nunca descurando o amor e orgulho próprios. Como futura professora irei tentar assegurar que as minhas crianças terão as bases necessárias para serem cidadãos saudáveis e estáveis, serão respeitadas e ouvidas, independentemente do contexto que as envolva e dos ritmos de trabalho que possuam. Irei criar as condições necessárias para que o momento de brincar seja da maior importância na rotina da criança, assim como o aproveitamento do espaço exterior para desenvolver diversas competências indispensáveis, havendo sempre o respeito pelos seus direitos fundamentais.

Termino este percurso com algumas dúvidas que foram ganhando forma ao longo do tempo, em relação à motivação, contacto com famílias diversificadas, o momento do recreio e os exames nacionais. Como garantir que a criança se encontra motivada ao longo de toda a aula / sessão sem dar um uso recorrente às dramatizações, músicas, etc.? Como se estabelece uma relação equilibrada com famílias da comunidade cigana (por exemplo), já que a visão que têm da escola é, na maioria das vezes, desajustada da realidade e desprovida de grande significado para a criança? Seria suficiente que as assistentes operacionais tivessem uma formação centrada nos Direitos das Crianças e no respeito pela sua participação no momento do recreio, para que houvesse alterações no modo de atuação das profissionais? Qual é a real importância e pertinência da realização de Exames Nacionais para o desenvolvimento das crianças? Acredito que estas questões terão a sua resposta no devido momento, talvez quando estiver a exercer a profissão e possa passar pela experiência em tempo real.

Ao longo das minhas observações e do meu contacto com os profissionais, em ambos os casos, pude constatar que a criança ainda é vista, na maioria dos casos, como um ser passivo, incapaz de tomar decisões ou de negociar as decisões que são tomadas sobre si. Alguns dos Direitos das Crianças são completamente esquecidos, não há uma preocupação em ouvir o que a criança tem para dizer, não há tolerância nem compreensão, levando a que sejam tomadas medidas drásticas e pouco ponderadas. Essas medidas acabam por influenciar o comportamento da criança, o modo como ela encara a escola, o modo como ela se encara a si própria, porque é importante que a criança se admire, se veja como uma peça fundamental em todo o processo, alguém com valor e uma voz que pode e deve ser ouvida e quando há uma desvalorização do seu papel estas condicionantes são afetadas e, a longo prazo, há consequências. Principalmente no momento do recreio, na Educação Pré-Escolar, foi-me possível observar diversos momentos de desrespeito pelos Direitos das Crianças, principalmente os seguintes: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2004, p.10), “A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2004, p.11) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2004, p.22).

As crianças eram muitas vezes colocadas de castigo, sendo privadas do momento de recreio, sem serem ouvidas e sem haver uma negociação entre todos os intervenientes, de modo a chegar a um acordo justo. Assisti a momentos de alguma agressividade, intolerância e desrespeito pela integridade da criança, sendo que as palavras escolhidas e dirigidas às mesmas eram depreciativas e redutoras e as atitudes para com as mesmas eram de desvalorização e negligência. O recreio por si só já era bastante limitado a nível de espaço, o que causava muita agitação e confusão pelo facto de ser difícil para a criança se orientar e dividir um espaço tão redutor com os colegas de todas as salas e, para somar, as assistentes operacionais não tinham uma atitude tolerante e complacente com as crianças, causando ainda mais confusão e inquietude. Havia sempre bastante ruído, todas as mensagens eram passadas aos gritos, as orientações dadas eram com gritos, ou seja, no final do recreio as crianças não tinham usufruído daquele momento na plenitude, não tinham sido livres nas suas decisões, não tinham ocupado um espaço capaz de suportar as suas brincadeiras e não tinham corrido o mais pequeno risco ou a mais pequena prova de superação.

Graças ao facto de ter tido a oportunidade de estagiar nos dois níveis, pude constatar que existem diferenças no modo de encarar e tratar a criança. No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as minhas observações, a criança é dotada de mais responsabilidades, é esperado dela um comportamento exemplar e de constante aquietação, é constantemente avaliada e preparada para grandes momentos como os Exames Nacionais por exemplo, possui o momento de recreio para se distrair e descansar, tendo liberdade para escolher as suas brincadeiras, as suas companhias e os locais a ocupar. No que concerne à criança em si foi-me possível observar que quando há uma valorização e respeito pelo seu trabalho a criança fica bastante satisfeita, mais do que receber carinho e palavras afetuosas. Quanto à Educação Pré-Escolar a criança é vista como um ser passivo, que necessita constantemente de proteção e orientação, não se espera que esteja sempre sossegada, mas transmitem-se coordenadas para que aprenda a respeitar a palavra e o espaço do outro. Tem o seu dia completamente programado e com uma rotina específica, da qual faz parte o recreio, sendo este monopolizado pelas assistentes operacionais que não lhes dão espaço para que escolham as suas brincadeiras, as suas companhias e os locais a ocupar, de forma livre. As crianças em si dão bastante importância ao carinho e afeto por elas demonstrado, são mais dependentes do adulto e exigem uma atenção total e imediata.

Na minha opinião, a relação entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ser articulada, já que uma relação de parceria igualitária só comporta vantagens, tanto para a criança, como para o educador de infância, professor e pais. Dahlberg e Taguchi (1994, cit. por Moss, 2011) definem como ideal que a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico se reúnam em “espaços de encontro” pedagógico, ou pontos de convergência pedagógica, de modo a criar uma visão atual e partilhada da formação da criança, com base numa compreensão atual e partilhada da criança, sendo essa criança capaz de construir o seu próprio conhecimento e capaz de questionar. A partir desta partilha e deste espaço de encontro, torna-se possível conjugar todos os interesses das partes envolvidas no sistema de ensino, passando a trabalhar-se com: a) uma visão partilhada da criança, do educador e do professor e do próprio jardim-de-infância ou escola. Por exemplo, a criança e educador/professor vistos como coconstrutores de conhecimento, jardim-de-infância e escola vistos como lugares de encontro e oficinas de projetos comuns; b) uma conceção comum da aprendizagem e da educação, por exemplo, a aprendizagem produtora de sentido e a educação no seu sentido mais amplo; c) valores comuns como a democracia e a experimentação como princípios fundamentais; d) uma ética comum, como a preocupação com os outros; e) objetivos de aprendizagem comuns como, por exemplo, uma pedagogia

baseada na relação e na escuta; f) práticas comuns, por exemplo, um projeto ou um tema que favoreça as interconexões, a utilização de oficinas e o papel central da documentação pedagógica (Moss, 2011).

À luz de todas estas aprendizagens e competências adquiridas e se tivesse de me apresentar como professora / educadora, relativamente àquilo que tenho para oferecer iria referir que sou consciente da importância que está inerente ao processo de planificação, observação e avaliação, no sentido em que o sucesso e a garantia de aprendizagem da criança dependem de uma boa agilização desses mesmos processos. Sou uma profissional capaz de respeitar as diferenças, ritmos e interesses de cada criança, procurando que esta seja uma participante ativa na sua própria aprendizagem. Irei procurar inovar nos materiais e nas estratégias de ensino, tentando introduzir no espaço sala os interesses da turma em questão, tais como os meios tecnológicos por exemplo. Procurarei agilizar uma relação equilibrada com as crianças, com as famílias e com a restante comunidade educativa, procurando mover todos os elementos numa busca pelo crescimento saudável da criança, a todos os níveis. Não descurarei na criação de estratégias para envolver as crianças, para as fazer sentir parte integrante do grupo e, acima de tudo, felizes. Sou uma profissional responsável, afetuosa, firme, equilibrada e tranquila e sou capaz de transferir estes sentimentos às crianças, procurando que sejam formados indivíduos bem-sucedidos a diversos níveis. Respeito a importância do brincar, do cumprimento dos Direitos das Crianças em relação ao brincar e do espaço exterior como potencializador de uma maior qualidade no brincar.

## **Parte II- Recreios “a torto e a direitos”:** investigação sobre o estilo do adulto e os Direitos das Crianças no recreio de uma escola EB/JI.

### **Introdução**

Nesta segunda parte do relatório, apresentamos o estudo realizado sobre os Direitos das Crianças de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do contexto de estágio, analisados durante o período do recreio através da observação dos adultos presentes e suas interações com as crianças. Ao longo desta parte do trabalho vamos apresentar os conceitos-chave que sustentam a fundamentação teórica do estudo. Apresentamos a concepção de criança, sendo a criança o elemento central de todo o estudo. Esta concepção sofreu uma evolução ao longo dos tempos e foi um longo processo até a criança ganhar uma voz e direitos associados à sua faixa etária, sendo que ao longo do capítulo um iremos apresentar esse progresso. Ao longo, ainda, do capítulo um, iremos fazer referência aos Direitos das Crianças, associados à concepção de criança e com um foco na participação. Já que a parte prática do estudo se centra na análise do respeito pelos Direitos das Crianças no momento do recreio, revela-se fundamental apresentar a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, para as crianças de todo o mundo, no dia 20 de novembro de 1989, sendo este o instrumento de direitos humanos mais usado na história universal. Este documento foi corroborado por 193 países, sendo que Portugal o ratificou no dia 21 de setembro de 1990. Estipula “...a necessidade de protecção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança, e o papel vital da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2004, p. 3).

Ainda no capítulo um, surge a referência à Educação Pré-Escolar, contexto onde decorreu o estudo, ou grande parte dele. Há uma menção às características principais deste nível de ensino, tal como às suas particularidades, havendo uma consulta constante dos documentos emanados pelo Ministério da Educação para orientação das práticas.

Para tornar este capítulo ainda mais consistente, apresentamos a noção de recreio e alguns fatores que lhe estão inerentes, já que a parte prática do estudo se centra no momento do recreio. A par do recreio, fazemos ainda alusão à ideia do brincar, como sendo um direito intrínseco da criança e uma atividade que contribui para o seu desenvolvimento a diversos níveis.

No que concerne ao segundo capítulo, apresentamos noções centradas no papel do adulto, tal como a educação experiencial, atitude experiencial e estilo do adulto. Estes conceitos são mobilizados para a parte empírica da investigação para estudar a atitude e interações dos adultos (assistentes operacionais), sendo alvo de uma análise pormenorizada, com base em observações planeadas e estruturadas.

Por último, dispomos do capítulo três, que apresenta a relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, sendo ambos palco da parte prática do estudo, já que há uma observação do período do recreio em ambas as valências, havendo ainda uma comparação entre ambas. São, por essa razão, apresentadas as noções de continuidade educativa, de transição e é feita referência à especificidade da Educação Pré-Escolar em relação ao perfil do adulto e à sua relação com a criança.

A partir desta fundamentação teórica há uma contextualização do estudo em causa, levando o leitor a compreender de forma mais profunda todo o processo inerente à parte prática do estudo.

O capítulo quatro apresenta o dispositivo metodológico estruturado para abordar os objetivos do estudo. Os resultados obtidos são apresentados no capítulo cinco, mobilizando-se o enquadramento da educação experiencial, nomeadamente as expectativas de qualidade projetadas no empenhamento do adulto. Mobilizam-se, ainda, os Direitos das Crianças para analisar as situações observadas ao longo do curto período do estudo.

A discussão dos resultados é realizada nas conclusões do estudo. Além da análise da síntese dos resultados em função dos objetivos do estudo, retomam-se preocupações éticas referidas no capítulo da metodologia. São avançadas algumas linhas de aprofundamento do estudo agora realizado.

## **Capítulo 1 – Conceção de criança e direitos da criança na educação de infância**

### **1.1. Conceção de criança: a evolução ao longo dos tempos**

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), são consideradas crianças, todos aqueles que sejam menores de dezoito anos. Encontram-se outras definições na sociedade. Por exemplo, no livro sobre desenvolvimento humano, Papalia, Old e Feldman (2001) consideram que o início da adolescência, quando termina a infância, se situa aproximadamente dos 11 ou 12 aos 14 anos de idade. Independentemente do limite etário, outras dimensões de criança e de infância influenciam as formas de conceber esse período da vida. Até às duas últimas décadas do século XX, o mundo ocidental idealizou as crianças segundo duas óticas diferentes, por um lado, como estando em perigo, associadas a dependência, vulnerabilidade e ingenuidade, e, por outro lado, como sendo perigosas, tanto para si próprias como para a sociedade global. Porém, estas ideias têm vindo a ser alteradas graças às seguintes áreas de mudança na infância: o decréscimo da taxa de natalidade nos países industrializados, a diversidade crescente nas circunstâncias de vida das crianças, a socialização múltipla das crianças graças aos crescentes fluxos transnacionais de pessoas, bens, valores e imagens, os esforços crescentes para orientar a infância e a incidência dos direitos de voz das crianças (Prout, 2003, cit. por Formosinho & Araújo, 2008). Para finalizar, “The sociological discipline known as the New Sociology of Childhood offers a framework within which childhood is positioned as a distinct period of life and interest; children’s lives as they experience them now are the focus; and research methods are adapted to suit children’s unique strengths and needs” (Corsaro, 2011, cit. por Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012, p. 241).

A coexistência e interação entre as várias conceções de infância permite-nos afirmar que não existe “uma infância”, mas diversas imagens de infância, as quais são socialmente interpretadas e reconstruídas no seio dos grupos e dos processos sociais que as originam. Neste processo, a instituição escola, e as instituições de acolhimento à infância, merecem destaque pela sua influência, quer sobre as crianças quer sobre a forma como a sociedade perspetiva as crianças (Coelho, 2007).

Tendo em conta uma perspetiva mais contemporânea, a criança é considerada como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. É uma participante ativa, possuindo uma voz própria que deverá ser tida em conta, tanto a nível democrático como na tomada de decisões (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, cit. por Formosinho & Araújo, 2008). Os Direitos da Criança desempenham um papel considerável na configuração da nossa forma de pensar a infância, ou a “pluralidade de infâncias” (Coelho, 2007).

O papel da criança na sociedade, atualmente, também marca uma nova abordagem: "... crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social" (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006, p.1). Aliada a esta mudança em relação à forma como a criança participa nos processos sociais, encontram-se dois princípios: a crença nos Direitos das Crianças e a crença nas competências das crianças, estando o primeiro princípio relacionado com o direito de a criança ser ouvida, direito de participar e ter domínio sobre a sua vida e o segundo princípio relacionado com a crença na competência da criança para entender, refletir, dar respostas coerentes e participar de forma ativa na vida social (Formosinho & Araújo, 2008).

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), a apreensão de criança como ator social tem conduzido à discussão acerca dos seus direitos, havendo uma distinção entre direitos de proteção, envolvendo o nome, a identidade, a pertença a uma nacionalidade e direitos de provisão, envolvendo cuidados e educação e direitos de participação, envolvendo decisões da vida pessoal e no que concerne às instituições onde estão inseridas. Os autores consideram que é, especificamente, no reconhecimento das crianças como atores sociais ativos com direito de participar e decidir que se tem observado uma menor evolução e uma maior contenção na construção de políticas e na organização das instituições destinadas às crianças.

Várias razões são avançadas para se ouvir as crianças, ou seja, considerar as suas opiniões e contributos nas decisões que lhes dizem respeito. Para além do direito assegurado pela Convenção dos Direitos das Crianças, considera-se o facto de essa escuta potenciar a possibilidade de que as decisões tomadas sejam relevantes e apropriadas. Portanto, serem ouvidas acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito das crianças (não uma concessão que lhes fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.

Apresento um exemplo dessa mesma participação, em Santo André no Brasil em que houve a necessidade de mobilizar 35 mil crianças das escolas públicas para a eleição de representantes que iriam participar nas decisões municipais. Esses representantes surgiram através de eleições, tendo sido escolhidas três meninas e um menino. Estas crianças saíram da escola em busca de problemas para resolver, que iam desde lazer, cuidados com as ruas, etc. Estes problemas foram apresentados e ilustrados através de desenhos, já que as crianças em causa ainda não sabiam ler ou escrever.

Estas crianças ficaram bastante alarmadas e motivadas em procurar a solução para estes problemas, apresentando ideias bastante interessantes e com menos limitações do que os adultos (Nogueira, 2014).

Na área da Educação Infantil, as informações que as crianças podem dar são relevantes para se conhecer melhor o que se passa nas instituições de cuidado e educação de crianças pequenas e também para “entender como elas veem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa” (Cruz, 2008, p.79).

Revela-se cada vez mais necessário ouvir as crianças no que concerne à sua ação e agência no espaço social onde se encontram mais tempo: a escola. A criança deve ser ouvida e deve participar neste contexto escolar e na conseqüente relação com os restantes membros do âmbito educativo (Tomás & Gama, 2011). Tudo isto porque “conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os Direitos das Crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa” (Sarmiento, 2002, p.1).

Referimos, ainda, os estudos de psicólogos cognitivistas (Bonawitz et al., 2011; Buchsbaum, Gopnik, Griffiths & Shafto, 2011) que nos dão outro contributo para esta análise. As autoras e seus colaboradores questionam as práticas em que a instrução direta é dominante, ou seja, em que se ouve pouco os contributos das crianças e se assume que os adultos conhecem as respostas e a informação necessária em todas as situações. Com base em estudos com crianças de quatro anos em centros de ciência, estes investigadores destacam que a instrução direta conduz a crianças menos criativas, que encontram menos soluções e conclusões em situações problema. Se a instrução direta é boa para crianças aprenderem coisas específicas, nos casos estudados diminuiu a probabilidade de descobrir nova informação e chegar a conclusões próprias. A posição que os adultos assumem, normalmente, em relação às crianças, de fornecer informação que consideram ser a mais correta, conduz a que crianças assumam que essa é a informação disponível. Mas, como afirmam os estudos, se o adulto não fornece informação, ou se solicita contributos às crianças de forma séria, as crianças consideram mais opções e procuram por leque mais alargado de informações. Quer para a resolução das situações em apreço, quer para a aprendizagem sobre a sua capacidade e forma de abordar problemas, solicitar a participação das crianças é crucial.

## **1.2. Os Direitos das Crianças: um foco na participação**

Um fator importante nas discussões sobre a participação das crianças tem sido o desenvolvimento de teorias que entendem a criança como ator social de direitos específicos e não somente como objeto de socialização (Percy-Smith & Thomas, 2010, cit. por Agostinho, 2010). O conhecimento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, assim como dos princípios em que estes se baseiam é referido por vários autores como um meio fecundo de aprofundar a compreensão sobre o Direito das Crianças de participarem, evitando simplificar a maneira de compreender e aplicar essa disposição da Convenção (Agostinho, 2010).

O Artigo 12.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças declara:

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Como podemos observar, o direito de participação da criança está assegurado por este artigo acima apresentado, bastando que ela se encontre habilitada a tomar as suas próprias decisões e a expressar as suas opiniões sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, sendo sempre relevante ter em conta essas mesmas opiniões, balançando a idade e a maturidade da criança. Soares (2007, cit. por Ferreira, 2011) afirma que é indispensável adequar as ideias à idade de cada criança e permitir que formulem as suas opiniões, dando-lhe o espaço necessário para que se possa expressar e devolver os resultados das suas próprias decisões, ainda que sejam opostas às suas.

“Só através deste esforço conjunto se poderá, por um lado, exercer pressão para uma real e efetiva preocupação com a infância e com a promoção dos seus direitos, (...); por outro lado, será também necessário criar espaços – globais, nacionais e locais – , que promovam e garantam às crianças os direitos de participação” (Tomás & Fernandes, 2004, cit. por Ferreira, 2011).

O facto de as crianças necessitarem de proteção e serem dependentes dos adultos tem fundamentado a desqualificação dos direitos de cidadania das crianças e a sua participação ativa. Assim sendo, revela-se um desafio equilibrar o direito de proteção e

o direito de participação, de modo a que as crianças estejam sempre protegidas e seguras e sejam, ao mesmo tempo, respeitadas como cidadãos detentores de direitos (Agostinho, 2010; Soares, 2005). “As crianças são de facto vulneráveis, mas a possibilidade de participar pode impedir abusos, nomeadamente por parte de adultos que afirmam protegê-las e o primeiro passo rumo à ideia de uma criança participante é o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas suas opiniões” (Lansdown, 2005, cit. por Libório, 2010).

Apesar de se estar cada vez mais a assistir a uma noção de infância como categoria social, integrando os seus direitos e necessidades, continua a haver tensões e ambiguidades no que concerne ao exercício dos direitos da criança. As tensões mais relevantes são relativas à natureza dos direitos que são destinados às crianças, sendo, como já foi mencionado, a oposição entre proteção e participação. Algumas tensões são expressas em correntes críticas sobre a Convenção. Uma que defende a emancipação dos Direitos das Crianças, tendo em conta que a história dos Direitos das Crianças também se faz pela luta das mesmas, critica-se o facto de a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças ser um instrumento edificado por adultos para as crianças, sendo que a visão dos adultos está sempre em grande plano. Outra crítica cabe ao facto da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças conter conceitos imprecisos e indeterminados como participação, autonomia e maturidade. Outra corrente defende que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças é empregada para destruir todos os direitos que as crianças detêm relativamente à proteção da família e dos adultos. Refere ainda que se tentam atenuar as diferenças entre adultos e crianças, sendo que estas contêm direitos de sobra, necessitando de ter mais deveres (Tomás, 2014).

Neste trabalho, interessou-nos, particularmente, a análise da forma como os direitos da criança “se transformaram, sobretudo na última década, num discurso que assume no campo da educação de infância alguma visibilidade, mais retórica do que prática, convenhamos” (Tomás, 2014, p.31). A autora contribui para a compreensão desta situação, realçando três tensões que subsistem nesta área. A primeira define-se pelo desconhecimento dos Direitos das Crianças por parte dos profissionais de educação, sendo que esta abordagem nem sempre está contemplada nos currículos de formação inicial ou contínua, tanto de professores como de educadores. A segunda tensão assenta no engano corrente entre direitos e deveres, tratando-se de uma dualidade falsa e nociva aos Direitos das Crianças. Por fim, a terceira tensão revê-se na escolarização cada vez mais prematura na educação de infância, fundamentada em lógicas menos pedagógicas e mais administrativas. Como forma de descrever o modo como são geridos os Direitos das Crianças na prática, as seguintes ideias de Fernandes são

relevantes. A autora considera que “é politicamente correto referenciarmos o discurso dos direitos para a infância como um discurso adequado e que agrada a muita gente”, mas que é também quimérico porque “muita dessa mesma gente, apesar de o invocar, não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de se concretizar no cotidiano das crianças” (Fernandes 2007 cit. por Agostinho, 2010, p.87). Esta dualidade vai ao encontro deste estudo e sua abordagem prática. Assim sendo, “a educação dos direitos da criança implica não uma aprendizagem, no sentido de conteúdos a transmitir, mas a sua vivência diária, com os seus conflitos, desigualdades, incertezas e desafios, tanto pelos adultos como pelas crianças...” (Tomás, 2014, p.32). A importância do reconhecimento da importância dos Direitos das Crianças no cotidiano, por todos os envolvidos na educação das crianças e pelas próprias crianças, deriva da sua imprescindibilidade para “poder falar e pensar as crianças não como objeto de discurso de direitos, mas efetivamente como sujeitos de direitos”.

### **1.3. Uma pequena viagem pela Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar remete-se a crianças a partir dos três anos de idade até que estas completem a idade ajustada à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Educação Pré-Escolar possui um caráter não obrigatório e segundo Pires “o problema da obrigatoriedade é uma falsa caracterização e identificação da escolaridade básica; o relevante é a universalidade, a frequência e o sucesso” (1991, cit. por Formosinho, 1997).

A prestação dos serviços relativos a este nível de ensino deve ser protagonizada por profissionais específicos: os Educadores de Infância. Estes educadores regem a sua prática e tomam as suas decisões com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Um dos grandes objetivos da Educação Pré-Escolar é “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p.17). De modo a que a Educação Pré-Escolar possa cumprir este pressuposto, as Orientações Curriculares relevam a importância de uma pedagogia estruturada, tendo o educador de infância de planear e avaliar todo o processo e os seus resultados com vista ao desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne ao perfil específico do educador de infância, este deve ser capaz de fomentar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, levar ao surgimento de comportamentos emergentes da escrita e da leitura, deve ser capaz de orientar atividades no campo do jogo simbólico e do jogo dramático que possibilitem o desenvolvimento da capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal

(Decreto-Lei n.º 241/2001). A par destes objetivos o educador tem de ser capaz, também, de promover o desenvolvimento de crianças livres, autónomas, críticas, autoconfiantes e capazes de cooperar com o outro.

Relativamente às áreas de conteúdo que suportam a Educação Pré-Escolar, estas referem-se à Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios: Domínio das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo.

“Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Apenas com esta expressão conseguiríamos resumir a contribuição que a Educação Pré-Escolar exerce para o desenvolvimento da criança. Porém, vamos apresentar, mais pormenorizadamente, alguns contributos associados a este nível de ensino, para tal iremos apresentar os objetivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal da criança, com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de Educação para a Cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, pp. 131-132).

As crianças e aquilo que é estabelecido que aprendam na Educação Pré-Escolar são duas faces da mesma moeda, ou seja os saberes que são destinados às crianças estão completamente relacionados com a conceção de criança, com a cultura sobre a educação da criança e com as culturas institucionais (Libório, 2010). Nesse sentido, Moss (2006) destaca o potencial para a democracia que a educação de infância representa ao considerar que

The early childhood institution in which democratic politics, along with ethics, is first practice creates one of the new spaces that is needed if democracy is to be renewed. (...) This space offers opportunities for all citizens, younger and older, to participate – be they children or parents, practitioners or politicians, or indeed any other local citizen (p. 10).

No entanto, este potencial precisa de ser concretizado. A organização dos jardins de infância em articulação com as escolas básicas e as práticas dos profissionais de ensino contribuem ou não para a criação de espaços de construção de democracia. Libório (2010) considera que,

Atualmente, em Portugal, e devido à alteração organizacional das escolas públicas (generalização dos agrupamentos verticais de escolas), assiste-se a alguma perda de especificidade da Educação Pré-Escolar, nomeadamente através da adoção por alguns profissionais de vocabulário escolar, tais como o uso dos termos professor, turma, sumário. Há um movimento de pressão dos outros níveis de ensino que contamina a Educação Pré-Escolar (p. 77).

Como já foi referido anteriormente, esta questão revela-se nociva ao cumprimento dos Direitos das Crianças, já que há uma sobrecarga daquilo que se pretende na Educação Pré-Escolar.

#### **1.4. O recreio como espaço de direitos**

Em relação à noção de recreio, há dois significados que lhe estão associados: o de tempo e de espaço. O conceito de recreio enquanto tempo corresponde ao intervalo entre as atividades letivas, normalmente entendido como momento de pausa limitada, em que as crianças brincam livremente. Associada à pausa dos alunos, os professores usufruem igualmente de uma breve interrupção na sua atividade docente, com exceção da tarefa de supervisão dos recreios, nem sempre assumida pelo pessoal docente nas escolas portuguesas (Pereira, Neto & Smith, 2003). Para os autores, a não interferência direta dos professores durante o recreio permite que as crianças possam tirar proveito de um tempo livre e de lazer, e criarem formas de interação entre si no seu quotidiano escolar.

O conceito de recreio enquanto espaço refere-se ao local para onde as crianças se dirigem nos intervalos entre as atividades curriculares ou permanecem após as aulas, desenvolvendo diversas atividades livremente e também ao local a que os professores podem recorrer para desenvolver um leque de atividades formais para as quais se destacam, porque mais comuns, as no âmbito da expressão e educação físico-motora (Cruz, 2013).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância há diversas potencialidades educativas associadas ao recreio, que surge designado como espaço exterior educativo, devido às características do espaço e às dinâmicas que podem ser criadas (Ministério da Educação, 1997). Embora o desenvolvimento motor seja muito associado ao espaço e tempo de recreio, a investigação destaca as aprendizagens do domínio social, elencando-se:

a oportunidade de interagir com crianças de grupos diferentes, quer em termos etários quer em termos de salas/professores diferentes, bem como com adultos em cenários distintos da situação de sala de aula; b) a experimentação de novas estratégias sociais, propiciando o desenvolvimento de diversas habilidades sociais, tais como: resolução de problemas e conflitos, cooperação, lidar com popularidade, estabelecer alianças, etc.; c) a capacidade de compreender regras de jogos e saber manipulá-las a seu favor; e d) o envolvimento das crianças na tomada de decisão e na resolução de problemas relacionados com o recreio enquanto forma de tornar presentes, para as crianças, problemas com que se podem deparar e as possíveis soluções ou linhas de acção a empreender, para além de desenvolver capacidades de negociação (Blatchford & Sharp, 1994; National Association for Sport and Physical Education, 2001; Pellegrini, 1992;

Pellegrini & Bjorklund, 1996; Pellegrini & Smith, 1993; Smith, 1994).  
(Figueiredo, 2002, p. 3).

Ainda de acordo com a mesma autora, o momento do recreio apresenta aspetos menos positivos, estando eles relacionados com os comportamentos agressivos que se revelam mais constantes neste momento / espaço. É ainda apontado que esta questão se encontra em foco nas preocupações dos educadores e professores, no entanto a tarefa de supervisionar o recreio é dirigida aos assistentes operacionais, não havendo um envolvimento por parte dos educadores / professores (Pereira, Neto, & Smith, 2003). Tal como acontece na sala de aula, a organização dos equipamentos, dos materiais, tal como do espaço em geral, é bastante importante no momento do recreio, já que causa um grande impacto nas possibilidades que as crianças têm para brincar e nos comportamentos do jogo social e cognitivo (Brickman & Taylor, 1996, cit. por Figueiredo, 2002).

É possível verificar-se, a nível nacional, que a realidade dos espaços de recreio a nível exterior é de certa forma desapontante, não sendo passível de aproveitamento a nível pedagógico. Concluiu-se que em muitas escolas, mais especificamente as do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os espaços exteriores de recreio se encontram desertos, sendo pouco interessantes e estimulantes, dotados de poucos equipamentos, dificultando as atividades de jogo livre durante o recreio (Neto, 1997, cit. por Figueiredo, 2002; Pereira, Neto, & Smith, 2003).

Ou seja, “muito embora não compita exclusivamente ao corpo docente o equipar e estruturar do espaço exterior da escola, não é demais realçar a necessária intervenção a esse nível, pautada por critérios educativos, ou seja, organizar o espaço de forma intencional e planeada por forma a variar e enriquecer as atividades desenvolvidas pelas crianças, proporcionar novas opções de escolha e potenciar as aprendizagens associadas às características do recreio” (Figueiredo, 2002, pp. 4-5).

O equipamento dos espaços, a liberdade de brincar, e a criação de oportunidades de participação são formas de constituir o recreio como espaço de direitos. Por outro lado, a supervisão relaciona-se com o bullying, muito presente em espaços de recreio (Pereira, Neto, & Smith, 2003), podendo considerar-se que é, igualmente, uma forma de contribuir para que os Direitos das Crianças encontrem concretização no recreio. Crianças felizes, revelando bem-estar emocional, e envolvimento com o espaço, materiais e equipamentos disponíveis, revelam um recreio respeitador das crianças, sua aprendizagem e direitos.

### **1.5. O direito de brincar e sua importância para a criança em idade pré-escolar**

Para além da importância concedida no âmbito dos Direitos da Criança, a investigação e tradição na área da Educação de Infância reconhecem a centralidade do brincar e do jogo na vida da criança, pois

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

Ou seja, o tempo de brincar abre caminho para diversas aprendizagens e competências, molda a personalidade da criança, permite que sejam construídas relações sociais e que haja uma integração mais profunda e íntegra. O facto de ser um momento livre da atuação do adulto permite que a criança seja espontânea, livre e autónoma e, acima de tudo, feliz. No jogo livre,

we discovered our passions and developed skills related to them, learned how to get along with one another despite our squabbles, learned how to solve our own problems, learned how to get out of the predicaments we got ourselves into, and learned how to control our emotions (Gray, 2013, cit. por Pinto, 2013, p.14).

Existem várias tipologias de brincar, focadas em aspetos diversos. Pinto (2013) destaca, a partir de Piaget, três tipos de brincar: o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras, sendo que o brincar prático envolve o brincar sensório-motor e de exploração do bebé, decorrendo entre os seis meses e os dois anos de idade; o brincar simbólico envolve o faz-de-conta e a fantasia e ocorre entre os dois e os seis anos de idade (Educação Pré-Escolar); e, por fim, os jogos com regras correspondem a uma maturação e necessidade de maiores desafios por parte das crianças, ocorrendo a partir dos seis / sete anos de idade.

A importância do brincar durante os anos de Educação Pré-Escolar é afirmada por Eduardo Sá nos seguintes termos:

É proibido que os pais imaginem que o jardim de infância serve para aprender a ler e contar. Ele é útil para aprender a descobrir os

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

Com esta citação conseguimos compreender a importância que deve ser atribuída ao brincar, acima de qualquer atividade ou iniciativa de escolarização, só assim a criança aprende a ser criança e age como tal.

Porém,

play is more often than not subordinate to adult-led activities. Sometimes the 'play' is only available when children have finished their 'work' (which, of course, some children never do!). Often the play happens for some children when the practitioners are tied up with doing 'work' with others in groups and, therefore, it goes unheeded and unobserved by practitioners" (Moyles, 2010, p.14).

Se o momento de brincar ainda está muito associado a momentos de pausa, intervalando atividades dirigidas pelo adulto ou preenchendo tempo que sobra, não se reconhece a importância intrínseca do brincar. Para além da predominância de atividades de não brincar, esta situação descrita pela autora estabelece, para as crianças, mensagens sobre o brincar como não tendo valor, por oposição aos momentos ou atividades com o adulto, "If we think about it, this actually shows disrespect for children whose innate abilities and understanding are more often than not reflected in play and child initiated activities which, unwittingly, we are suggesting have less value than what we do" (Moyles, 2010, p.14).

Os estudos disponíveis revelam o contrário. Comparando uma situação de brincar com uma situação formal em que foi apresentada uma tarefa semelhante, verificou-se que na condição brincar as crianças demoravam menos tempo a completar a tarefa, revelavam maior envolvimento (medido pela Escala de Envolvimento) e motivação (revelada por comportamentos como sorrir, foco na tarefa, menos comportamentos repetitivos, testar de formas diferentes de resolver o problema) (Moyles, 2010).

Brincar, um direito reconhecido, é uma forma de aprender poderosa. Bruce (2004) procurou sintetizar o potencial do brincar para a criança: a) permite desenvolver ideias e conceitos pois ao brincar aprende-se sobre o que se manipula e se reproduz interpretativamente ("imita"), b) apoia a compreensão dos outros e a relação com os outros quer porque existem interações durante o brincar quer porque se desempenham

papéis, c) permite a experimentação e resolução de sentimentos e emoções, daí ser considerada a existência de um poder curativo ou terapêutico ao brincar, d) apoia a conquista da coordenação física que por sua vez promove autoestima e bem-estar. Em resumo, “A criança brinca e joga para descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e tudo o que a rodeia, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar, conhecer e dominar o mundo” (Marques, 2003, p. 29).

## **Capítulo 2 – Perspetiva da Educação Experiencial**

### **2.1. Breve apresentação da Educação Experiencial**

“A compreensão básica na teoria EXE é que a maneira mais económica e conclusiva de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional (da educação infantil até a educação para adultos) é focar em duas dimensões: o grau de ‘bem-estar emocional’ e o “nível de envolvimento” (Laevers, 2004, p. 57).

Quando queremos avaliar se uma criança está a evoluir num determinado ambiente, temos, num primeiro momento, de avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam de forma espontânea e revelam sinais de vitalidade e autoconfiança. Todas estas atitudes revelam bem-estar emocional e que as necessidades físicas, de carinho, afeto, segurança, reconhecimento social, entre outros, estão a ser preenchidas (Laevers, 2004). “O segundo critério está relacionado ao processo de desenvolvimento e impulsiona o adulto a criar um ambiente repleto de desafios que favoreçam o envolvimento” (Laevers, 2004, p. 59).

Uma escola de qualidade necessita de manter estes dois parâmetros no mesmo nível de funcionalidade, garantindo assim um espaço de plena inserção.

Relativamente ao envolvimento, este manifesta-se pela

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

Daí a relevância e a importância de brincar, tópico retratado mais à frente. O aspeto central é a busca exploratória, a busca pelo entendimento da realidade, a busca pela descoberta do funcionamento das coisas e das pessoas. Só quando se desperta este tipo de busca é que se alcança um envolvimento profundo, envolvimento que ocorre numa área denominada de “zona de desenvolvimento proximal” e que representa uma

atividade mental enérgica capaz de conduzir a um nível de aprendizagem bastante intenso (Laevers, 2004).

Para avaliar o nível de envolvimento de crianças e adultos foi elaborada a “Escala de envolvimento de Leuven”, sendo esta composta por cinco níveis; o nível um determina que há ausência de atividade, o nível dois determina que já há ação mas com muitas interrupções, o nível três determina que o comportamento da criança já pode ser considerado uma atividade, o nível quatro determina que a criança reproduz momentos de atividade mental intensa e, por fim, o nível cinco determina que há um envolvimento profundo, com concentração e implicação (Laevers, 2004).

Partindo de uma diversidade de experiências dos professores, um corpo de conhecimento foi reunido e sistematizado em *Ten Action Points (Dez pontos para Ação)*, um inventário dos dez tipos de iniciativa que favorecem o bem-estar e o envolvimento.

Os dez pontos para a ação são:

1. Reorganizar a sala de aula em cantinhos ou áreas atraentes;
2. Verificar o conteúdo dos cantinhos e substituir materiais não atraentes por materiais mais atraentes;
3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir seus interesses e buscar atividades que respondam a estas orientações;
5. Apoiar atividades em progresso por meio de estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. Ampliar as possibilidades para livre iniciativa e apoiá-las por meio de regras e acordos concretos;
7. Explorar e tentar melhorar a relação com cada uma das crianças e entre as crianças;
8. Introduzir atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo do comportamento, dos sentimentos e dos valores;
9. Identificar crianças com problemas emocionais e desenvolver intervenções para auxiliá-las;
10. Identificar as necessidades das crianças em cada área do desenvolvimento e desenvolver intervenções para gerar envolvimento na área com problema (Laevers, 2004, pp. 61-62).

Posto isto, é ainda importante ter em conta que

A organização de um ambiente educacional rico em estímulos diversificados é fundamental para que a criança tenha diferentes opções de atividades e, conseqüentemente, diversas oportunidades de aprendizagem. Estes estímulos podem ser os mais variados possíveis tal como dar oportunidade para que a criança escolha o que vai fazer e como vai fazer; que materiais desejam utilizar livremente; liberdade de verbalizar durante a realização da atividade, expressando o que está sentindo e analisando suas próprias atitudes favorecendo assim a autorreflexão e o processo de representação das ações, essencial para a formação de conceitos (Piva e Cordeiro, 2009, p. 8442).

## **2.2. Conceitos de atitude experiencial e estilo do adulto**

“As intervenções do professor podem variar bastante, dependendo da natureza das atividades ou das repostas e iniciativas das crianças. Entretanto, é possível distinguir padrões individuais na maneira como o professor intervém numa diversidade de situações. A noção de ‘estilo’ é usada para compreender estes padrões” (Laevers, 2004, p.64).

De modo a ser observado e analisado o estilo do adulto é possível consultar o “Adult Style Observation Schedule” que pretende analisar as características que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança. “A escala permite focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto” (Formosinho, 2000 , p. 91).

Há um alicerce em três dimensões: a estimulação, a sensibilidade e a promoção da autonomia. A estimulação é notória quando há intervenções abertas que conduzem a níveis de envolvimento elevados por parte das crianças, a sensibilidade é comprovada quando há atitudes de compreensão para com a criança, tais como atitudes de empatia, segurança, afeição, apoio, atenção, entre outras. E a autonomia é garantida na forma aberta de organização e ao longo das intervenções, tendo de haver respeito pelas iniciativas das crianças, oferta de espaço para que possam analisar e experimentar, entre outras (Laevers, 2004). “Para atingir altos níveis de bem-estar e envolvimento, a pessoa do professor é ainda mais importante do que outras dimensões do contexto, como espaço, material e atividades oferecidos” (Laevers, 2004, p. 64).

A atitude experiencial traduz-se pela

capacidade de estar longe, de não comandar totalmente as ações, os momentos. É um deixar fluir. É um observar para conhecer e depois entrar para descobrir conjuntamente. O adulto deve distanciar-se, deve observar e conhecer para que depois possa, perante as circunstâncias, (re)adaptar, (re)ajustar, (re)construir um ambiente mais favorável, mais aprazível para cada criança e em cada momento concreto. O educador deve mobilizar as condições necessárias para que o ambiente seja propício ao envolvimento, implicação, bem-estar da criança e conseqüente desenvolvimento das capacidades desta, ao mesmo tempo que se traduz num momento de descobertas prazerosas, certamente (Calheiros & Piscalho, 2013, pp. 261-262).

## **Capítulo 3 – Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **3.1. Conceito de continuidade educativa**

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), cabe ao educador garantir a continuidade educativa, quer no processo de entrada para a Educação Pré-Escolar, em que a criança vem de uma creche ou do contexto familiar, quer na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, o educador deve procurar criar condições para que cada criança construa aprendizagens bem-sucedidas, cabendo-lhe, em colaboração com os pais e com os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apoiar uma transição equilibrada da criança. A noção de continuidade caracteriza-se por um “desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos nem bem precisos” (Marchão, 2002, p.34).

De acordo com Woodhead, “... continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (1981, cit. por Marchão, 2002, p.34). Deste modo, a continuidade educativa é “um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2008, p.74).

A continuidade educativa para a criança assenta na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, tendo de haver uma conexão entre o educador e o professor, de modo a que se procurem relações entre saberes de um nível de ensino para o outro, partilhando-se, ainda, informações sobre cada criança. Ou seja, “se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p.75). Mais concretamente em relação aos dois níveis de ensino acima referidos, “cada ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e das suas capacidades de aprendizagem em cada nível, pois cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem” (Cruz, 2012, p.30).

O conceito de articulação curricular está intimamente relacionado com a continuidade educativa, já que a articulação possibilita uma função de conexão entre partes distintas e a continuidade uma parte à função da outra (Serra, 2004).

“A educação é um processo só que deve ser contínuo, e esta continuidade e transição tem de ser realizada e facilitada por todos os profissionais de educação de todos os ciclos, neste caso específico pelos educadores e pelos professores de 1.º CEB” (Lima, 2015, p.31).

### **3.2. Aspetos da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A transição define-se como sendo um processo complexo e multidimensional que abarca tanto aspetos de natureza intrapessoal como aspetos de natureza contextual (Almeida, Soares & Ferreira, 2000). De acordo com Sim-Sim (2010), deve ter-se especial atenção nos momento de transição, já que envolve diversas emoções, tais como stress, angústia, receio, entre outros. De acordo com Marchão (2002), a transição de um nível de ensino para outro exige uma troca de informações, comunicação mútua e confiança entre os intervenientes. Sendo uma mudança para a criança, há necessidade de garantir continuidade. O professor que recebe a criança necessita de a conhecer, ter noção das suas aprendizagens e formas de aprender, para agir em concordância e manter o equilíbrio numa fase que se avizinha nova e inquietante para a criança.

A par das dificuldades que se associam à transição há também vantagens, pois tratam-se de “experiências que comprovam a experimentação, o projeto, a imaginação, a construção de hipóteses e de expectativas. Desenvolve-se também aí o raciocínio abstrato e hipotético dedutivo” (Sá, 2002, p.226).

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner, a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microsistemas: da família, do jardim de infância e da escola, contextos esses que são interdependentes e se relacionam nos mesossistemas que descrevem as suas relações. Para que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas, trabalho conjunto, passagem de informação e partilha de poder (Dunlop, 2003, cit. por Vasconcelos, 2007). Esta relação não funciona apenas ao nível do micro e mesossistema. O exossistema engloba acontecimentos e iniciativas nas quais a criança pode não estar presente, mas que influenciam o contexto anterior. Questões como a habitação e a saúde, o emprego dos pais ou a organização comunitária, podem afetar a criança inserida na respetiva instituição, tornando a partilha de informação e a articulação conjunta como elementos cruciais. Finalmente, o macrossistema engloba as conceções teóricas, o sistema de valores, a cultura, as políticas governamentais que, de modo crucial, vão influenciar os níveis anteriores. A partilha de informações e conhecimento mútuo, assim como uma boa articulação são sempre fundamentais para garantir o sucesso de transições, para que haja complementação e não fragmentação no processo.

Ao longo de muitos anos considerava-se que uma integração com qualidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico se garantia através de fichas de iniciação à leitura e à escrita ou exercícios gráficos, ou seja uma aposta nas aprendizagens formais. Nesta perspetiva, assumia-se que “ECE assumes a subordinate role of preparing young

children to perform well (in CSE), by governing the child effectively to ensure that he or she acquires the knowledge, skills and dispositions required to be a successful learner in compulsory education” (Moss, 2012, p. 9). Atualmente, são apontadas diversas competências associadas a uma integração positiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que não dependem da formalização precoce da experiência educativa da criança. Os autores destacam a capacidade de aprender a aprender e as competências de cooperação, esperando-se que a criança seja capaz de ajudar os colegas na concretização de uma certa tarefa comum (Griebel & Niesel, 2003, cit. por Vasconcelos, 2007). A autoconfiança é também uma competência decisiva nos processos de transição pois a autoestima influencia a capacidade da criança se interessar e envolver em processos de aprendizagem mais elaborados que são exigidos no 1.º CEB (Vasconcelos, 2007). A capacidade de autocontrolo é uma competência básica de inserção no 1.º CEB pois quer nas suas interações sociais quer nos processos de gestão das atividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração (Vasconcelos, 2007). Relacionada com esta competência, está a capacidade de resiliência, entendida como a capacidade de ultrapassar a frustração e a mudança, mesmo que aparente ser difícil (Bernard, 1995 cit. por Vasconcelos, 2007). Uma criança resiliente é mais forte e adapta-se melhor ao meio, mantendo sempre uma postura otimista. Estas competências são a base para a criança persistir no seu empreendimento escolar.

De acordo com Marchão (2002), os educadores e professores “que colaboram, que encaram a aprendizagem das crianças numa perspetiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas, podem contribuir para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo” (p. 37). A restante equipa educativa quer do Jardim de Infância quer da escola é igualmente ator relevante nos processos de transição. A preparação da criança em termos das suas competências emocionais, assim como o entendimento que faz da situação de entrada no 1.º CEB, é partilhado pelo educador de infância e pelos assistentes operacionais. Por outro lado, o ambiente acolhedor e respeitador que se espera na receção no 1.º CEB é gerido pelo professor mas com a participação de assistentes e outros intervenientes, dependendo da dimensão da escola. A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996) é, novamente, útil para considerar a relevância dos vários elementos que constituem os microssistemas e as relações entre eles.

Para somar a estes intervenientes temos um outro elemento ou microssistema fundamental: a família ou cuidadores, sendo que o sucesso educativo da criança depende do modo como a escola e a família se unem nesse objetivo comum, cabendo

aos educadores e professores serem os intermediários entre a escola e a família, fomentando o envolvimento e participação, essenciais para uma transição satisfatória da criança (Martins, 2004).

Finalmente, deve dar-se primazia à criança como membro do sistema educativo, sendo que esta se revela a peça fundamental de todo o processo, tendo de se sentir “integrada no ambiente do programa educativo, deve sentir que pertence ao grupo e que é aceite, compreendida e protegida pelos adultos” (Katz, 1998, p.20). Permitir que a criança tenha uma voz neste processo só acarreta vantagens, já que é ela a principal implicada e os seus sentimentos e opiniões acerca da transição devem ser respeitados e tidos em conta. Essa participação, além de concretizar um direito da criança, contribuiu para que se possa alcançar o sucesso na mudança.

### **3.3. Especificidade da Educação Pré-Escolar em relação ao perfil do adulto**

Embora o educador de infância seja um professor, partilhando funções de ensino e de gestão curricular com outros docentes, vários autores consideram que é importante diferenciar o papel do educador do papel dos outros professores, já que

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspetos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspetos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário (Formosinho, 2000, p. 80).

Referem-se, de seguida, os aspetos que a autora destaca como específicos desta profissão, centrados nas características das crianças pequenas, nos contextos de trabalho e incumbências associadas e nas tarefas executadas pelas educadoras. A principal distinção da Educação Pré-Escolar é a sua centração na criança, perspectivada como capaz de desencadear o processo educativo, distintamente dos outros níveis de ensino em que esse papel é mais atribuído ao professor ou mesmo à instituição curricular (Formosinho, 2000).

Uma segunda diferenciação decorre dessa primeira: dada a fragilidade das crianças, vários profissionais contribuem para os processos educativos pelo que o educador de infância estabelece muitos e diferentes tipos de interação – com crianças, com pais e mães, com auxiliares da ação educativa, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais, tais como psicólogos e

assistentes sociais” (Formosinho, 2000, p.88). O educador, para além de interagir constantemente com a criança, tem de ser capaz de manobrar uma relação com os outros intervenientes do processo, sendo um desafio enorme para o profissional, já que necessita de garantir a colaboração entre todos os implicados no processo.

Esse conjunto de relações é destacado como parte do currículo desenvolvido e gerido pelo educador de infância pois “a ideia de currículo em educação de infância tende a agregar as experiências planeadas intencionalmente pelos adultos e as experiências não planeadas, valorizando o contexto relacional da educação de infância e a atividade da criança nos contextos educativos” (Figueiredo, 2013, p.142). Também de acordo com as OCEPE, a gestão curricular sustenta-se na organização das dimensões do ambiente educativo (Ministério da Educação, 1997).

Quando analisamos a forma como os recursos materiais, as atividades, as interações sociais e os ambientes que envolvem as crianças definem as oportunidades e as limitações das aprendizagens, entendemos a complexidade do processo de ensino na Educação Pré-Escolar. Revela-se importante valorizar a especificidade da educação de infância enquanto espaço onde educar e cuidar são funções que se relacionam e que se complementam, mutuamente (Figueiredo, 2013). Ainda de acordo com a autora, a atenção ao outro, a reciprocidade, o reconhecimento de uma interdependência moral, a integridade e reciprocidade da relação criança-adulto são condições fulcrais para o desenvolvimento da atividade pedagógica com crianças pequenas. A atitude experiencial corresponde ao reconhecimento da importância da capacidade de escutar e estar disponível para o outro – crianças e adultos – que se valoriza no educador de infância (Portugal & Laevers, 2010) para poder concretizar uma prática pedagógica respeitadora da especificidade da sua missão.

## **Capítulo 4 – Dispositivo de pesquisa**

O estudo foi enquadrado pelas atividades de estágio na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico III. Inicialmente, o interesse investigativo recaiu sobre a forma como profissionais de Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do ensino básico conceptualizavam a criança e a sua aprendizagem, com enfoque nos processos de transição. Ao aprofundarmos os conceitos e autores relevantes, surgiu um interesse maior sobre os Direitos das Crianças. Com o conhecimento sobre essa temática, o olhar sobre o contexto experienciado diariamente foi se tornando mais crítico. Nas experiências na PES II e PES III em contexto de sala de aula/atividade, as crianças eram perspectivadas como portadoras de direitos, embora o direito à participação, em ambos, e ao brincar, no 1.º CEB, nem sempre fossem plenamente respeitados. No entanto, no contexto da PES III, o recreio ia revelando interações entre adultos e crianças que quebravam claramente a imagem da criança competente e portadora de direitos. Estas observações, discutidas com a orientadora do relatório final de estágio, tornavam-se ainda mais relevantes para o estudo por se tratar de um recreio em que se observavam crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Redirecionou-se, assim, o projeto de investigação para esse espaço e tempo de recreio, mantendo-se o enfoque nos Direitos das Crianças.

### **4.1. Definição do problema e dos objetivos**

O trabalho de investigação foi orientado por uma preocupação referente ao estilo e interações do adulto no recreio à luz dos Direitos das Crianças. Procurou-se saber se no período do recreio os adultos agiam em relação às crianças com respeito pelos seus direitos. Esta atitude foi apreciada tendo em conta as dimensões de sensibilidade, autonomia e estimulação do estilo do adulto (Laevers, 2004).

O facto de termos escolhido o recreio como espaço/tempo de observação deve-se ao facto de este ser propício para o estudo em causa, já que há uma interação constante entre os adultos e as crianças e a tomada de decisões cabe aos assistentes operacionais apenas, não havendo, na maioria dos casos, uma consulta ao professor / educador ou às próprias crianças. Acresce que o recreio da escola em estudo se revela um pouco tumultuário, sendo um espaço de interface entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e limitado apenas ao interior da escola, na maioria dos dias.

O recreio do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenrola-se tanto no polivalente da escola, com uma área que se revela suficiente e com monitorização constante, como no exterior da escola, com uma área bastante ampla. No que concerne ao recreio da Educação Pré-Escolar, este revela-se um prolongamento das salas, sendo estabelecido no corredor, contendo cercas que o delimitam e alvo de uma igual monitorização.

O estudo foi orientado pelos seguintes objetivos:

- a) Caracterizar o estilo do adulto e as interações que são estabelecidas com as crianças, no período do recreio;
- b) Analisar os estilos de adulto e as interações caracterizados em termos de adequação ao respeito pelos Direitos das Crianças.

#### **4.2. Tipo de investigação**

Este estudo teve um caráter qualitativo, ou seja, a abordagem metodológica foi indutiva, naturalística e interpretativa, consumada a partir da análise das observações e experiências vividas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Segundo Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.”

Numa fase inicial, esta investigação exigiu uma consulta e análise bibliográfica, de modo a ser construída uma base consistente capaz de suportar toda a parte prática do processo.

Com o quadro conceptual delineado, o estudo concretizou-se através de observações. O corpo principal dos dados foi recolhido durante o momento do recreio através da Escala de Empenhamento do Adulto disponibilizada no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009). Recorreu-se, ainda, a observações e registo dos incidentes críticos ocorridos no momento do recreio e registo do significado/contexto que é aplicado à expressão “recreio” ao longo do dia pelo adulto, em qualquer contexto.

O estudo foi realizado como investigação dissimulada, usando o conceito de Bogdan e Biklan (1994) para descrever uma recolha de dados sem o consentimento expresso dos sujeitos. Dado que se pretendia observar a ação das assistentes operacionais no contexto de recreio, considerou-se que informar dessa observação alteraria as interações nos dias de registo. Esta apreciação baseou-se na influência da presença de supervisores de estágio na escola ao longo do período de estágio: sabendo-se observados, os elementos da equipa educativa alteravam o seu comportamento em relação às crianças. Assim, optou-se por não esclarecer qual o objeto das observações realizadas, embora se tenha informado da realização de um estudo sobre o recreio, identificando as crianças como alvo dos registos.

#### **4.3. Participantes e acesso ao campo**

A preocupação principal do estudo foram as crianças da escola onde decorreu o estágio na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-

Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico III, de ambas as valências, uma vez que foram os seus direitos que foram analisados nas interações observadas. No entanto, a recolha de dados focou os adultos responsáveis pela monitorização do recreio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar na instituição, nas suas interações com as crianças.

Estando o papel de estagiária assegurado no local de estágio, o acesso ao contexto e aos participantes foi facilitado por essa via. Para o estudo propriamente dito, o acesso ao campo foi, de uma certa forma, manipulado na medida em que os adultos e as crianças a serem observadas não sabiam o verdadeiro objetivo do estudo, já que se esse dado fosse fornecido as atitudes poderiam ser influenciadas e os dados recolhidos seriam distorcidos. Esta situação é prevista em estudos qualitativos, por exemplo por Bogdan e Biklen (1994). Assim sendo informei, sempre que me foi questionado, que me encontrava naquele espaço de modo a observar o momento do recreio, sem revelar pormenores do meu estudo.

Os adultos observados foram cerca de seis, três referentes às salas da Educação Pré-Escolar e três referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, todos do sexo feminino. As crianças observadas foram todas aquelas que interagem com os adultos em questão no momento do recreio.

#### **4.4. Processo e instrumentos de recolha de dados**

Este estudo, como já foi referido, concretizou-se através de observações no momento do recreio. Optou-se pela observação por permitir construir conhecimento

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

Quanto ao observador este “é como um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir. Navega em cada momento, reconhecendo os pontos de referência ou marcos e situando uns em relação aos outros, tendo em conta as mudanças de perspetiva que secedem à medida que se desloca. Entretanto, é para si próprio imprescindível situar-se em relação ao conjunto daquilo que vê” (Postic & De Ketele, 1992, cit. por Parente, 2002, p. 173).

Durante o recreio, procedeu-se ao registo das interações observadas na Escala de Empenhamento do Adulto (Figura 1) baseada nos estilos de interação adulto-

crianças da Educação Experiencial (Laevers, 2004), apresentada no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009). A Escala de Empenhamento do Adulto “foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança. A qualidade da intervenção do adulto é um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança” (Bertram & Pascal, 2009, p.135).

A escala foi preenchida com o nome do estabelecimento em causa, da pessoa que está a observar, com a data e com o nome do assistente operacional. Coloca-se o número de crianças, de adultos e de crianças com NEE presentes no momento. Após este preenchimento, no momento do recreio eram observadas três assistentes operacionais, durante cerca de dois segundos, três vezes, havendo uma escala para cada. Ao longo da observação dos dois segundos era feita uma descrição do momento, minimamente detalhada e significativa, com uma atribuição de um valor de 1 a 5 nas dimensões de sensibilidade, estimulação e autonomia a cada assistente operacional, tendo em conta o seu comportamento naquele momento específico . Caso nesse momento a assistente operacional não estivesse a desempenhar nenhum papel que possibilitasse a atribuição de um valor específico nas dimensões em causa era colocada a opção SD (sem dados).

No total, foram recolhidos dados de três assistentes operacionais da Educação Pré-Escolar (fixas), ao longo de seis dias (não consecutivos), com uma média de três observações e respetivo registo por dia a cada uma, sendo atribuído um valor de um a cinco relativamente à sensibilidade, estimulação e autonomia, caso fosse possível avaliar, no momento, o adulto em questão. Foram ainda recolhidos dados de três assistentes operacionais referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (fixas), ao longo de cinco dias (não consecutivos), com uma média de, igualmente, três observações e registos por dia, sendo atribuídos os mesmos valores relativos à Educação Pré-Escolar.

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS  
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO  
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

NOME DO ESTABELECIMENTO: .....  
OBSERVADOR .....  
DATA .....  
NOME DO ADULTO ..... M / F  
NO. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES ..... NO. DE ADULTOS PRESENTES .....  
NO. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES .....

(M) MANHÃ / (T) TARDE PONTOS

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
HORA						
	Sensibilidade					
	Estimulação					
	Autonomia					
HORA						
	Sensibilidade					
	Estimulação					
	Autonomia					
HORA						
	Sensibilidade					
	Estimulação					
	Autonomia					
HORA						
	Sensibilidade					
	Estimulação					
	Autonomia					

**Figura 1: Ficha de registo da Escala de Empenhamento do Adulto**

Foi ainda preenchida uma tabela referente aos incidentes críticos sucedidos no momento do recreio (Figura 2). A tabela serve de registo, baseado na interpretação de incidentes críticos de Estrela e Estrela (1978). Segundo esses autores, podemos definir incidente como a atividade humana passível de se observar, completa, para que a partir dela seja possível fazer previsões sobre o indivíduo responsável pela ação e a ideia de crítico sucede quando um incidente ocorre numa dada situação em que a intenção da ação surge suficientemente clara a quem está a observar e onde o efeito da ação é evidente (Estrela & Estrela, 1978). Para os incidentes críticos, optou-se por se registar quatro campos: a) descrição do incidente, b) data e hora do incidente, c) local do incidente e d) adulto e criança envolvidos. Foram observados e registados cerca de treze incidentes críticos, todos respeitantes à Educação Pré-Escolar.

Descrição do incidente	Hora do incidente	Local do incidente	Adulto e criança envolvidos

**Figura 2: Ficha de registo dos incidentes críticos**

Foram ainda registados três significados diferentes associados à expressão “recreio” ao longo dos dias de observação.

Como referido no capítulo 1, existem diferentes significados para a palavra recreio. Neste estudo, interessou-nos o recreio como espaço e tempo entre atividades letivas em que as interações entre adultos e crianças são importantes. Nas observações realizadas dentro da sala de Educação Pré-Escolar em que realizámos o estágio, apercebemo-nos da utilização da palavra recreio com alguma frequência, pelo que optámos por registar esses incidentes para podermos analisar o significado e contexto atribuído pelo adulto, ou crianças, que referiam recreio. Assim, ao longo da permanência no local de estágio para efeitos de realização do estudo, procedeu-se a um registo de situações em que a expressão recreio era utilizada pelos adultos, identificando-se significado / contexto atribuído à expressão “recreio” (Figura 3). O instrumento de registo constava de três campos: a) descrição do discurso utilizado, b) contexto em que foi utilizado e c) adulto e crianças envolvidos. Foram registados três significados diferentes associados à expressão “recreio” ao longo dos dias de observação.

Data	Descrição do discurso	Contexto (momento do dia e local)	Adulto e criança/s envolvidos

**Figura 3: Registo de discurso sobre recreio ao longo dos dias de observação**

#### **4.5. Processos de análise de dados**

Após o momento de recolha de dados, estes foram inseridos em tabelas num programa de folha de cálculo, de modo a haver uma organização mais satisfatória e uma leitura posterior mais acessível dos mesmos. Foram organizados por dias de observação e diferenciados por adulto, tendo recorrido à estatística descritiva, mais concretamente à Média para obter os resultados finais de cada dia e de cada adulto em questão.

“Independentemente da estratégia de investigação adotada, a codificação dos dados recolhidos reveste-se da maior importância. Convém não esquecer que os dados recolhidos serão tratados estatisticamente. Ora, uma errada codificação poderá conduzir à inviabilização da investigação, pelo facto das variáveis não estarem corretamente construídas” (Silvestre & Araújo, 2011, p. 179).

Para analisar os dados recolhidos, demos preferência à análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, converte-se num conjunto de técnicas de

análise das comunicações que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As diversas fases da análise de conteúdo traduzem-se em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo Esteves (2006), a análise de conteúdo é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas para tratamento de informação previamente recolhida” (p.107) e “consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (Godoy, 1995, cit. por Câmara, 2013).

#### **4.6. Questões de ética**

Em qualquer estudo, mas particularmente em estudos com pessoas, “as questões éticas adquirem centralidade (...) Esta condição comporta decisões e dilemas que não podem ser ignorados; pelo contrário, porque existem, têm de saltar para a ribalta” (Máximo-Esteves, 2008). Este estudo apresentou desafios éticos particulares por se tratar de uma investigação dissimulada (Bogdan & Biklan, 1994). Reconhecendo-se a importância das questões éticas, procurou-se orientar todas as fases pelos três princípios-chave éticos a ter em conta, sintetizados por Lima (2006, pp.139-140):

- a) Respeito pelas pessoas, protegendo a sua autonomia e bem-estar, e demonstrando cortesia e respeito nas relações estabelecidas, nomeadamente no que respeita à decisão de participar no estudo;

Relativamente a este ponto pode-se afirmar que a relação com as observadas pautou-se sempre por cortesia e boa disposição. Não houve influência do estudo nessa relação, maioritariamente construída enquanto estagiária e nesse papel. Por não terem sabido que se realizava um estudo sobre as suas ações durante o recreio, não se afetou o bem-estar nem a autonomia das assistentes operacionais.

- b) Procura de maximização dos benefícios e minimização dos danos, em relação, neste caso, ao tempo despendido e à informação fornecida;

Mais uma vez, por não terem sido solicitadas a participar, as assistentes operacionais não foram prejudicadas ou afetadas pela realização do estudo. Considera-se que a possibilidade de discutir os Direitos das Crianças no âmbito dos recreios e da formação de professores é um propósito válido e relevante, que justifica os eventuais impactos da realização do estudo. Por outro lado, as observações foram realizadas em tempos distintos do período de estágio pelo que a disponibilidade para as crianças não foi afetada.

- c) Justiça, procurando-se que a informação útil produzida seja, num primeiro momento, devolvida e útil para as pessoas e instituições envolvidas.

Para além do dilema de estar a observar quem não sabia estar a ser observado, esta é a situação vivenciada com mais inquietação pois não se devolveu os resultados do estudo aos participantes. A sua utilidade para as crianças parece-nos inquestionável pois discutir o que se passa no recreio poderia alterar a organização e supervisão desse período do dia para melhor. No entanto, essa discussão afetaria as assistentes operacionais e eventualmente as educadoras envolvidas de uma forma menos positiva. Confrontar os elementos da equipa educativa com as observações poderia levar a uma situação descrita por Cassell (1982, cit. por Schumacher & McMillan, 1993) de sentimento de humilhação e de perda de confiança dos participantes. Gostaríamos de encontrar uma devolução da análise realizada que não prejudicasse a equipa educativa. Uma oferta de formação no âmbito dos Direitos das Crianças ou da dinamização de recreios poderia representar essa solução de compromisso de devolver benefício à instituição envolvida. Este tipo de formação é acessível a todos, tendo havido uma neste âmbito no ano 2015, em novembro, derivado à comemoração do 1.º dia europeu para a proteção das crianças contra a exploração sexual e os abusos sexuais, denominada de “Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças”.

Finalmente, de acordo com Bogdan e Biklan (1994), os sujeitos devem ser protegidos, de modo a que as informações recolhidas não sejam prejudiciais aos mesmos, para tal é fulcral manter o anonimato dos intervenientes. Neste estudo não se identificam os participantes nem o contexto, tendo sido utilizados códigos para todas as crianças e adultos observados desde a recolha de dados.

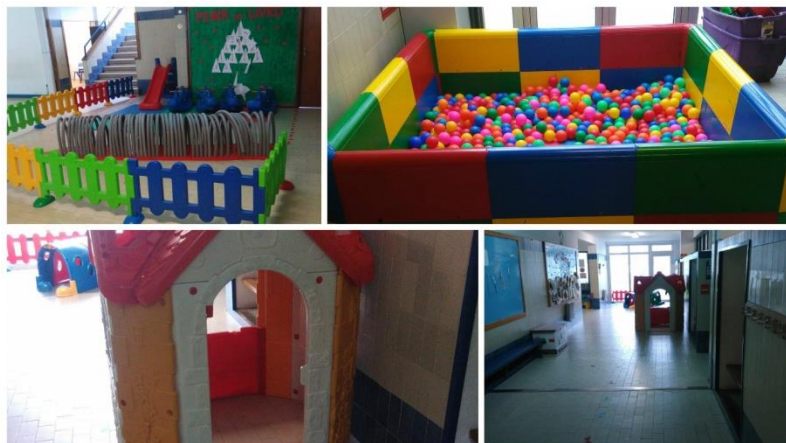
## **Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados**

A partir do dispositivo descrito no capítulo anterior, recolheram-se os dados e procedeu-se à sua análise. Neste capítulo, apresentamos os resultados. Inicialmente, percorremos a análise feita aos registos da Escala de Empenhamento do Adulto que

nos permitem discutir o estilo do adulto – nas dimensões sensibilidade, estimulação e autonomia – quer no recreio referente à Educação Pré-Escolar quer no referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida, para os mesmos espaços, analisamos situações identificadas durante a observação que representam episódios de desrespeito pelos Direitos das Crianças, à luz da própria Convenção. Finalmente, focamos uma das salas de Educação Pré-Escolar em que recolhemos utilizações da expressão recreio pelo adulto, que são analisadas. Terminamos este capítulo com a discussão do conjunto dos resultados em função dos objetivos do estudo, nas conclusões.

### **5.1. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar**

O recreio da Educação Pré-Escolar, como já referido na parte I, decorria no corredor que ligava as quatro salas do jardim de infância (Figura 4). Nesse corredor, que era separado fisicamente por uma cancela do resto do espaço da escola, existiam três equipamentos: uma piscina de bolas, um parque com um escorrega e um túnel de borracha, e uma casinha de plástico, móvel. Cada um destes equipamentos tinha um lugar específico e fixo. Existia um esquema de rotatividade para a utilização destes equipamentos pelos vários grupos de crianças. Assim, cada grupo era conduzido para um local específico do recreio em cada dia da semana. As assistentes operacionais supervisionavam o recreio, associadas ao grupo de crianças da sala em que trabalhavam.



**Figura 4: Fotografias do espaço do recreio da Educação Pré-Escolar**

Após a observação e registo na Escala de Empenhamento do Adulto, inserida no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), ao longo de seis sessões no momento do recreio da Educação Pré-Escolar, foi possível elaborar a tabela 1, representativa dos dados recolhidos, analisada de seguida.

Tabela 1: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE do conjunto das sessões

<i>dimensões</i>	<b>sessões</b>						<b>média</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
<b>Sensibilidade</b>	3	2,3	1,6	2,2	2,1	1,6	2,1
<b>Estimulação</b>	2,6	1,8	1,2	2,3	1,2	1,2	1,7
<b>Autonomia</b>	2,4	1,6	1,2	1,5	1,8	2,2	1,8
<b>média</b>	2,6	1,9	1,3	2	1,7	1,6	

Estes primeiros resultados reportam-se à Educação Pré-Escolar, tendo sido observadas três assistentes operacionais ao longo do momento de recreio, nas suas interações com as crianças, em cada dia/sessão. A análise da tabela permite destacar que os valores médios das várias sessões se encontram abaixo do valor mínimo de qualidade referido pelo autor da escala que é de 3,5 (Laevers, 1994). Com exceção de duas sessões, a dimensão de sensibilidade foi a que registou médias mais elevadas, em consistência com outros estudos realizados em contexto português que indicam ser a dimensão mais forte das profissionais de Educação Pré-Escolar (Direito, 2012). Analisam-se, de seguida, cada uma das sessões, discutindo-se os resultados em termos de Direitos da Criança associados ao significado das dimensões, assim como apresentando exemplos de situações observadas. De seguida, analisam-se os resultados por adulto presente no recreio.

#### **5.1.1. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 1**

Relativamente à primeira sessão, desenrolada no dia 15 de Abril, ressalta-se que houve um horário e dinâmica de recreio diferentes, havendo no horário habitual e no espaço de recreio uma conferência.

Nos dados obtidos nesta sessão, é-nos possível constatar que o valor mais elevado refere-se à dimensão da sensibilidade (média=3), surgindo de seguida a dimensão da estimulação (média=2,6) e, por último, a dimensão da autonomia (média=2,4). Estes valores encontram-se, novamente, abaixo do valor mínimo de qualidade referido pelo autor da escala que é de 3,5 (Laevers, 1994). O valor da sensibilidade é intermédio, revelando que as assistentes operacionais se preocuparam com o bem-estar emocional das crianças. Por exemplo, observou-se um momento em que uma das assistentes operacionais se dirigiu carinhosamente a uma criança que se encontrava a chorar no escorrega, não conseguindo descê-lo, tendo recebido a devida assistência e atenção.

A dimensão da estimulação revela um resultado considerado insuficiente, não havendo uma escuta ativa da criança no momento do recreio, invalidando a sua capacidade de participar e emitir opiniões ou sugestões acerca do funcionamento do

mesmo. Neste dia, uma assistente operacional foi ao encontro de duas crianças que se encontravam a discutir, colocando uma delas de castigo, considerando-a desde logo culpada, sem procurar ouvir as versões de cada parte implicada. De acordo com DeVries e Zan (1998), existem três princípios que são fundamentais na resolução de conflitos, sendo eles a garantia de calma, transmissão de tranquilidade, não agindo por impulso. É também fundamental não assumir os problemas das crianças, não impôr soluções e deixá-las assumir o controlo, o que não aconteceu neste episódio. Por último, revela-se crucial acreditar na capacidade das crianças para a solução dos conflitos, para que elas possam, efetivamente, solucioná-los.

Relativamente à dimensão da autonomia, esta encontra-se próxima da dimensão da estimulação, revelando-se, igualmente, insuficiente, sendo que são atribuídos às crianças poucos momentos de iniciativa própria, havendo uma liberdade condicionada na tomada de decisões. Apresenta-se como exemplo um momento revelador dessa mesma realidade: as crianças encontravam-se a circular num túnel numa direção específica e a assistente operacional interrompeu o momento, dando a indicação de que havia uma direção correta para se circular no túnel, tendo as crianças de sair e encaminhar-se nesse mesmo sentido.

### **5.1.2. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 2**

No que concerne à segunda sessão, esta decorreu no dia 17 de abril, havendo já uma dinâmica e horário de recreio habituais. Numa análise aos dados obtidos ao longo deste dia, podemos constatar que em todas as dimensões há uma insuficiência nos valores, sendo que todos se encontram abaixo de três.

Quanto à dimensão da sensibilidade, ao longo deste dia foi possível observar-se que havia um certo nervosismo e falta de tolerância por parte das assistentes operacionais, tendo ocorrido situações de discussão no parque, pelo motivo de as crianças se encontrarem a retirar as esponjas do túnel e isso não ser permitido. Houve discussões noutros espaços, por motivos de gritos por parte das crianças e de empurrões no corredor. Na piscina de bolas houve, igualmente, exaltação por parte da assistente operacional que estava encarregue do local, tendo esta proferido as seguintes palavras a um dado momento: “Oh gandaia, é bom que tenham cuidado!”.

De seguida surge-nos a dimensão da estimulação, apresentando esta um valor ainda mais preocupante, não havendo ao longo deste dia nenhum indício de incentivos por parte das assistentes operacionais às crianças, procurando que participem e façam parte das decisões tomadas no recreio. Surgiu neste dia mais um momento denunciador desta situação, sendo que aquando de um episódio de disputa entre duas crianças, a assistente operacional foi ao encontro de ambas e colocou uma delas de castigo,

sentada no chão, não tendo procurado esclarecer as coisas e ouvir a versão das crianças envolvidas.

Por fim, apresenta-se a última dimensão, que diz respeito à autonomia, em que se verificou uma liberdade bastante condicionada, estando as crianças completamente restritas a um espaço e a uma forma de agir.

Ao longo deste dia, foi possível observar que em todos os espaços ocupados pelas crianças há um conjunto de regras que nunca podem ser quebradas nem mesmo negociadas, por exemplo, na piscina de bolas as crianças apenas podem permanecer lá dentro, utilizando sempre as bolas com o mesmo propósito, não tendo a oportunidade de dar um sentido diferente àquele espaço e aos objetos lá inseridos. No parque, o túnel e o escorrega poderiam ser explorados de diferentes formas, com a atribuição de diferentes significados pelas crianças, mas os adultos presentes reforçam uma mesma utilização destes equipamentos, reforçando regras de utilização que restringem as possibilidades que os materiais apresentam e a imaginação e ação das crianças. Assim, as crianças têm de os ultrapassar sempre da mesma forma, não podendo ser criativas na forma de os superar, caso o façam são chamadas à atenção.

### **5.1.3. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 3**

Na terceira sessão, decorrida no dia 20 de abril, registaram-se os resultados mais alarmantes. Quanto ao valor atribuído à dimensão da sensibilidade, este apresenta-se bastante baixo (média=1.6), revelando que não houve o cuidado devido em relação ao bem-estar das crianças no momento do recreio, sendo que foram escassos os momentos de carinho, afeto e delicadeza para com as mesmas.

Apresentam-se de seguida alguns momentos específicos. O primeiro foi marcado pela exaltação de uma assistente operacional gritando para dentro da sala para as crianças saírem da mesma: “Oh meus senhores, vamos lá a andar!”, usando um tom de voz áspero e agressivo. No espaço do parque também houve momentos de exaltação por parte da assistente operacional responsável, usando um tom de voz bastante altivo e apresentando uma atitude pouco tolerante e afetuosa. Houve ainda três momentos caracterizados pelo confronto com crianças que foram privadas do recreio por estarem a gritar, sendo a atitude agressiva e bastante precipitada.

Relativamente ao valor da estimulação, este continua a ser bastante insuficiente (média=1.2), sendo retirada a oportunidade de usufruir do recreio às crianças, sem que estas se manifestem ou se expliquem, não havendo uma valorização da sua voz e da sua opinião ou da sua capacidade de compreender o que se passa para poder controlar o comportamento de futuro.

Referente ao valor da autonomia, este apresenta-se igual ao valor da estimulação, também bastante baixo, ajudando a isso o facto de as crianças ficarem sem recreio, consequência de decisões tomadas pelas assistentes operacionais, sendo posta em causa a liberdade das crianças.

#### **5.1.4. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 4**

Em relação à quarta sessão, decorrida no dia 21 de Abril, ressalta-se que os resultados se revelam mais satisfatórios do que no dia anterior, sendo porém considerados, ainda, insuficientes.

Acerca da dimensão da sensibilidade importa referir que as assistentes operacionais adotam uma postura pouco tolerante e um tanto agressiva, na maioria dos casos observados, levantando sempre o tom de voz de modo a intimidar as crianças. Neste dia específico, houve alguns desses momentos, tanto no parque, por motivos habituais, sendo que as crianças não cumprem as regras estipuladas, dando um uso considerado incorreto aos materiais disponíveis, como na piscina de bolas pelos mesmos motivos, e ainda no corredor, por estar a decorrer um jogo com uma bola e essa mesma bola ter acertado numa criança, de forma não propositada. As reações das assistentes operacionais foram desde logo bastante bruscas e não se verificou um diálogo com as crianças de modo a esclarecer estas eventualidades, de forma calma e serena, recorrendo-se aos gritos e ao castigo.

Relativamente à dimensão da estimulação, as crianças não foram instigadas a participar e a ajudar na tomada de decisões, na maioria dos casos. Porém, as assistentes operacionais procuraram, nalguns momentos, que as crianças superassem os seus medos e incentivaram-nas a ir mais além. Neste dia, os momentos marcados por esse tipo de estimulação decorreram principalmente na zona do parque.

A dimensão da autonomia apresentou o valor mais baixo do dia (média=1.5), revelando que as crianças não são livres nas suas decisões e não são independentes nas suas escolhas no momento do recreio, prova disso é o facto de, no espaço do parque, as crianças terem de dar uso aos materiais disponíveis sempre com o mesmo intuito e com o mesmo método de circulação, não tendo a oportunidade de explorar e de ser criativas, o que se observou novamente neste dia, com um grupo de crianças e adulto distinto dos anteriores.

#### **5.1.5. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 5**

Quanto à quinta sessão, sucedida no dia 22 de Abril, temos novamente resultados considerados insuficientes nas três dimensões. Relativamente aos dados da dimensão da sensibilidade, podemos dizer que são baixos (média=2.1), revelando, mais uma vez, a falta de preocupação pelo bem-estar emocional da criança e a falta de

tolerância em alguns momentos. Houve neste dia alguns momentos decisivos, tais como a discussão e ameaça de afastamento das crianças envolvidas do momento do recreio, porque estas se encontravam a gritar. Houve a proibição de jogos com bolas nesse dia, não havendo qualquer tipo de diálogo ou negociação com as crianças envolvidas. Foi, ainda, observada uma situação protagonizada por uma das assistentes operacionais que puxou uma criança pelo braço e levou-a para dentro da sala, de castigo, fechando-lhe a porta com bastante agressividade.

No que concerne ao valor da dimensão da estimulação, este revela-se bastante baixo (média=1.2), sendo que as assistentes operacionais observadas apresentaram alguma dificuldade em incentivar as crianças a participar e a ser uma peça fundamental deste momento do recreio, privando-as mesmo deste período quando, na sua opinião, é “merecido” por mau comportamento.

O valor da dimensão da autonomia registado foi, igualmente, baixo (média=1.8), sendo notório que, mais uma vez neste dia, as assistentes operacionais não permitiram que as crianças fossem, minimamente, responsáveis pelas suas decisões e pelos seus atos, tentando sempre sobrepor-se às mesmas e antecipar qualquer tipo de perigo, risco ou possibilidade de um ato fora do previsto. Exemplos observados neste dia foram a bola ter sido retirada às crianças, sem que estas compreendessem claramente as razões desse ato, e uma criança ter sido fechada na sala sem possibilidade de se expressar sobre a situação que conduziu essa decisão pelo adulto. Nestas situações, não se observou qualquer tentativa de solicitar a participação da criança envolvida ou das outras crianças, não havendo esclarecimento ou negociação com os envolvidos. A reação do adulto parece mais baseada na ideia de que o castigo modifica o comportamento da criança. Mas é ao dar sentido ao que faz, ao ser ajudada a refletir sobre as suas ações em confronto com as expectativas sobre, e as consequências, das mesmas que as crianças aprendem a controlar as suas emoções e ações (DeVries & Zan, 1998; Portugal & Laevers, 2010).

#### **5.1.6. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – sessão 6**

A última sessão, desenrolada no dia 24 de abril, apresenta, novamente, resultados bastante insuficientes. A dimensão da sensibilidade ficou, mais uma vez, aquém daquilo que seria desejável, sendo mais um dia marcado por castigos que se concretizam na ausência de recreio para algumas crianças, havendo sempre bastante agressividade e rispidez no tom de voz utilizado. Destaca-se ainda um episódio que decorreu neste dia e se repetiu em alguns dias ao longo das observações: aquando do término do recreio, as crianças são chamadas para a sua sala com os seguintes gritos:

“Sala 5!” (por exemplo) pelas assistentes operacionais, não havendo uma organização e orientação das crianças de forma tranquila e equilibrada.

Em relação à dimensão da estimulação, o resultado foi bastante baixo (média=1.2), havendo situações que se repetem ao longo do tempo, tal como a falta de consulta e diálogo com as crianças acerca da sua opinião e razões de determinados comportamentos. A reação imediata do adulto é determinar um castigo e a criança limita-se a cumpri-lo, pondo em causa também a sua autonomia, outra dimensão que se revelou insuficiente neste dia (média=2.2).

Em suma, os dados obtidos revelaram-se, na sua maioria, insuficientes, sendo que poderia haver melhorias na monitorização do recreio, por parte das assistentes operacionais. À que ressaltar que houve bastantes momentos ao longo das observações em que não foi possível registar um valor numa determinada dimensão ou mesmo em todas as dimensões, já que as assistentes operacionais se encontravam a executar ações que não implicavam qualquer tipo de interação com as crianças, como, por exemplo, a lanchar, a manusear o telemóvel ou a conversar com as colegas. Porém, do que foi possível apurar, a dimensão que mais se destacou pelo lado positivo foi a da sensibilidade, havendo momentos acima referidos marcados por uma certa agressividade, falta de tolerância e rispidez, mas sempre que decorreu algum incidente com alguma criança, sempre que houve necessidade de dar colo ou afeto, existiu uma preocupação e uma tomada de atitude por parte das assistentes operacionais. A dimensão com o resultado inferior foi a da estimulação, ficando, porém, bastante próxima da dimensão da autonomia, tendo já sido referido acima a falta de valorização da voz da criança, da sua opinião, dos seus gostos, assim como a proteção excessiva que priva a criança de experimentar e de se transcender. A privação à criança do recreio foi um fator que pôs muitas vezes em causa a autonomia da mesma e levou a que a dimensão da estimulação também saísse lesada.

Como nota final, e sendo de extrema importância, fica a informação de que as crianças, ao longo das observações, nunca se deslocaram para o espaço exterior, ficando sempre confinadas ao espaço interior, delimitado por cercas e sobrecarregado com crianças.

#### **5.1.7. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – assistente operacional C**

Relativamente à assistente operacional C, podemos afirmar que a sua dimensão mais forte é a da sensibilidade (Tabela 2), sendo, porém, considerada insuficiente.

Tabela 2: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE por sessão - adulto C

<i>dimensões</i>	<b>sessões</b>						<b>média</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
<b>Sensibilidade</b>	3,6	4	2	1,3	2,3	SD	2,6
<b>Estimulação</b>	2,6	3	2	3,5	2	2	2,5
<b>Autonomia</b>	2,6	3	2	1	1	SD	1,9
	2,9	3,3	2	1,9	1,7	2	

Esta profissional teve momentos em que se revelava afetuosa e preocupada, sendo exemplo dessa realidade o episódio em que uma criança não queria descer do escorrega e a assistente operacional foi ao seu encontro e encorajou a criança a descer, permanecendo ao seu lado para diminuir o medo. Porém, foram mais os momentos em que revelou ser pouco tolerante e ríspida com as crianças, sendo exemplo, o episódio em que fechou uma criança na sala sozinha, com alguma agressividade, para a castigar. De seguida, a sua dimensão mais forte, ou seja a dimensão intermédia, é a da estimulação, apresentando-se fechada em questões de dar voz e ouvir a criança, não a deixando participar nas decisões e na dinamização do recreio. Esta assistente foi quem colocou mais crianças de castigo ao longo das observações, não ouvindo a versão das crianças envolvidas sobre os acontecimentos, nem permitindo que elas se explicassem ou negociassem uma possível alternativa. No que concerne à dimensão da autonomia, esta revelou-se a detentora de um valor mais baixo, revelando que o adulto não proporciona escolhas às crianças, sendo um exemplo, o episódio da circulação no túnel, em que eram dadas indicações claras, não permitindo que as crianças procurassem ultrapassar sozinhas o obstáculo, nem tentassem ser criativas na sua superação.

#### **5.1.8. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – assistente operacional M**

Quanto à assistente operacional M, a sua dimensão mais forte é, também, a da sensibilidade (Tabela 3), sendo igualmente insuficiente.

Tabela 3: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE por sessão - adulto M

<i>dimensões</i>	<b>sessões</b>						<b>média</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
<b>Sensibilidade</b>	3	2	2	2,5	2	2	2,2
<b>Estimulação</b>	3	1,5	1	1,5	1	1	1,5
<b>Autonomia</b>	2,5	1,5	1	1,5	2	2,5	1,8
	3,7	1,6	1,3	1,8	1,6	1,8	

Esta profissional apresentou uma atitude tranquila com algumas crianças, ao longo das observações, mantendo algumas conversas com elas em diversos momentos. Revelou ser amiga das crianças, porém apresentou momentos mais bruscos com algumas delas, elevando a voz diversas vezes, descontrolando-se, fazendo ameaças de retirar as crianças do recreio, por exemplo, se as crianças continuassem a gritar iam para dentro da sala, o que chegou a concretizar. Surge, de seguida, a dimensão intermédia, a autonomia, com um valor bastante baixo, pois a assistente M tomava decisões pelas crianças, procurando evitar ações fora do que considerava correto, não permitindo que houvesse experimentação ou inovação. Em todos os locais onde se encontrou no recreio, procurou que os materiais fossem manipulados pelas crianças da mesma forma, não permitindo mudanças, prejudicando a criatividade e a independência das crianças. Com o valor mais baixo, surge a dimensão da estimulação, pois a assistente M revelou-se alheia às vontades, opiniões e necessidades das crianças, na maioria das vezes, mantendo sempre a mesma dinâmica e as mesmas exigências, para que o recreio decorresse de uma forma satisfatória para si. Ao longo das observações, não estimulou as crianças a superarem-se ou a contribuírem para a construção de um recreio mais justo e feliz para todos. Para a assistente M, também foi observado um exemplo de colocação de uma criança de castigo, sem recreio, não negociando com ela uma outra forma de fazer justiça, nem explicando tranquilamente a gravidade do seu ato e as consequências que daí advieram.

#### **5.1.9. Estilo de adulto: observações na Educação Pré-Escolar – assistente operacional H**

Em relação à profissional H, a sua dimensão forte é a da sensibilidade (Tabela 4), tendo apresentado grandes variações de atitude, tanto conseguia transmitir tranquilidade e ternura às crianças, como rispidez e intolerância.

Tabela 4: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto na EPE por sessão - adulto H

<i>dimensões</i>	<b>sessões</b>						<b>média</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
<b>Sensibilidade</b>	2	2	1	3	2	2	2
<b>Estimulação</b>	2	1,6	1	2	1,5	1	1,5
<b>Autonomia</b>	2	1,6	1	2,3	1,6	1,6	1,7
	2	1,7	1	2,4	1,7	1,5	

Foi possível observar um momento em que uma criança se encontrava a chorar e a assistente operacional nunca a deixou sozinha ao longo do recreio, dando-lhe

bastante atenção e carinho para a acalmar. Por outro lado, protagonizou momentos em que revelou uma certa agressividade, fechando uma criança sozinha na sala por esta se encontrar a empurrar um colega, por exemplo. De seguida, surge a dimensão intermédia, a autonomia. A assistente H revelou uma certa dificuldade em permitir que as crianças experimentassem, tentando ter sempre o controlo de tudo que se passava no momento do recreio. Observou-se a sua preocupação em que se seguisse à risca cada regra associada a cada espaço do recreio, não permitindo que as crianças atribuissem um significado diferente aos objetos ou procurassem outras formas de interagir com eles. A dimensão mais fraca desta profissional foi a da estimulação, apresentando dificuldades em incentivar as crianças a participarem e a serem uma peça central do recreio, colocando-as de castigo com pouca ponderação, gritando com elas como se fossem um elemento completamente passivo naquele espaço, não valorizando o seu papel. Foi o adulto que utilizou expressões mais impróprias para se dirigir às crianças, ao longo das observações.

## **5.2. Estilo do adulto: observações no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O recreio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorria em vários espaços dentro e fora do edifício da escola. Além dos corredores no piso de baixo, os alunos utilizavam um espaço amplo, designado por polivalente, que se situava no centro da escola (Figura 4). Esse polivalente estava desocupado, não contendo qualquer equipamento. As crianças tinham ainda a possibilidade de se dirigir ao espaço exterior, sendo este também bastante amplo e espaçoso, onde existia um campo de jogos com balizas. Todos estes espaços eram monitorizados pelas assistentes operacionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem associação particular a turmas ou espaços.



**Figura 5: Fotografias do espaço do recreio do 1.º CEB**

Após a observação e registo na Escala de Empenhamento do Adulto, inserida no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), de três adultos ao longo de cinco sessões no momento do recreio do 1.º CEB, foi possível elaborar a tabela 5, representativa dos dados recolhidos, analisada de seguida.

Tabela 5: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto do conjunto das sessões no 1.º CEB

<b>dimensões</b>	<b>sessões</b>					<b>média</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>Sensibilidade</b>	2,2	2,2	2	1,6	2,6	2,1
<b>Estimulação</b>	2	1,6	2	1,1	2	1,8
<b>Autonomia</b>	3	2,6	2	2,1	2	2,4
	2,4	2,1	2	1,6	2,2	

Como verificado para a EPE, os valores médios de cada dimensão e em cada sessão ficam abaixo do nível mínimo de qualidade que é de 3,5 (Laevers, 1994). No 1.º CEB, é a dimensão autonomia que apresenta uma média mais elevada (média=2.4), distinguindo-se da sensibilidade registada na EPE. É, novamente, a estimulação que apresenta valores mais baixos. Esta diferença de valores em relação à EPE foi experienciada durante as observações e é analisada de seguida.

### **5.2.1. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 1**

Começamos por analisar a primeira sessão, decorrida no dia 30 de abril, sendo que a dimensão com valor mais elevado foi a autonomia (média=3), sendo porém insuficiente. Ao longo do recreio, as assistentes operacionais permitiram que as crianças tomassem as suas decisões e circulassem pelos espaços à disposição, desde que não ignorassem as regras estipuladas. Na maioria das vezes, encontravam-se a lanchar ou a conversar com as colegas, permitindo que as crianças circulassem pelo espaço do recreio em liberdade, sendo uma liberdade condicionada pelas regras que foram convencionadas. Neste dia, surgiu um episódio em que uma das assistentes operacionais colocou uma criança de castigo sem recreio, por esta ter chutado uma bola contra uma porta, por acidente, não havendo um diálogo ou uma tentativa de negociação.

De seguida, surge a dimensão sensibilidade, com uma posição intermédia, sendo que as assistentes operacionais não expressaram muito afeto no período de observação, não revelando demonstrações de carinho pelas crianças. Porém, trataram-nas de forma cordial na maioria das vezes, mantendo conversas com elas, respondendo

aos favores que lhes eram pedidos, como, por exemplo, ir buscar o rádio para as crianças dançarem. Ao longo deste dia, não houve grandes repreensões ou recurso a gritos por parte das assistentes operacionais.

Relativamente à dimensão estimulação, esta conta com o valor mais baixo, sendo notório pelas observações que as assistentes operacionais não estimularam as crianças a progredir, a participar ou a investir no recreio. A interação não foi suficientemente próxima ou frequente para potencializar essas ações. A colocação de uma criança de castigo, sem ouvir o que ela tinha a dizer, revela a pouca valorização do seu papel e da sua participação neste espaço.

### **5.2.2. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 2**

A segunda sessão, desenrolada no dia 4 de maio, apresenta, novamente, a autonomia como dimensão com valor mais elevado (ainda assim insuficiente), revelando, mais uma vez, a margem de decisão permitida pelas assistentes neste momento do recreio, dando oportunidade às crianças de escolher as brincadeiras e os espaços ocupados, dentro dos limites por elas delineados. Neste dia, surgiu uma situação que demonstra esta realidade, sendo que as crianças estavam a brincar com uma bola e bateram numa porta com a mesma, levando a que uma das assistentes operacionais retirasse a bola e acabasse com o jogo, não havendo qualquer tipo de diálogo, apenas repreensões. Assim, a autonomia equivale a margem de ação mas não a promoção de responsabilidade ou conhecimento de si e das possibilidades de ação de forma mais independente.

A dimensão que surge de seguida com o valor intermédio é a sensibilidade, sendo esta detentora de um valor baixo (média=2,2), revelando que as assistentes operacionais não se revelaram muito afetuosas, nem se preocuparam profundamente com o bem-estar emocional das crianças no momento do recreio, sendo o episódio acima referido prova disso, já que não houve um cuidado em não ser intolerante ou rígido com a criança. Sendo a situação causada sem uma intenção por parte das crianças, deveria haver outro método de abordagem, não anulando desde logo o jogo, mas sim conversando com as crianças para negociar uma forma do jogo poder continuar, sem causar danos aos materiais da escola. Houve ainda um outro momento em que uma criança foi levada por uma assistente operacional para dentro de uma sala, de castigo, percorrendo o espaço em constante admoestação à criança.

Por último, a dimensão que apresenta um valor mais baixo é a estimulação, não havendo, como já foi referido pelos exemplos acima referidos, uma preocupação com o papel da criança, com a sua opinião, com o seu contributo no espaço do recreio. As decisões foram sempre tomadas pelo adulto, não havendo um incentivo para que a

criança se envolvesse, para que apresentasse o seu ponto de vista ou para que negociasse possíveis castigos, caso se justificasse.

### **5.2.3. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 3**

No que concerne à terceira sessão, decorrida no dia 6 de maio, as três dimensões apresentam um valor equivalente, sendo esse valor insuficiente. Relativamente à dimensão sensibilidade, ao longo deste dia não houve grandes fenómenos de agressividade ou de extremo carinho. Houve uma situação em que uma assistente operacional gritou com algumas crianças para que estas se deslocassem para o exterior, de modo a não estarem a perturbar o ambiente naquele espaço e foram observados alguns momentos em que as assistentes operacionais mantinham algumas conversas com as crianças, de forma informal e animada. Em relação à dimensão estimulação, este foi mais um dia sem grandes intervenções das crianças ou incentivos por parte das assistentes operacionais. Tomando o exemplo acima referido, a tomada de decisão de ir para o exterior foi tomada pela assistente operacional, não havendo uma consulta da opinião ou desejo das crianças em causa. Quanto à dimensão autonomia, importa referir que, neste dia específico, as crianças foram buscar o rádio e colocaram a música ao seu gosto para dançar, havendo liberdade nessa mesma escolha. Por outro lado, as crianças foram encaminhadas para o exterior, sendo condicionada a sua liberdade e não havendo possibilidade de escolha.

### **5.2.4. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 4**

Na quarta sessão, ocorrida no dia 7 de maio, observou-se o valor mais elevado da dimensão autonomia, sendo, ainda assim, insuficiente. Ao longo deste dia, as assistentes operacionais tentaram sempre que as crianças se dirigissem para o exterior, de modo a não haver muito barulho e confusão no espaço interior. Esta decisão não partiu das crianças e a sua opinião não foi sequer questionada. De seguida, surge a dimensão estimulação, revelando, mais uma vez, que as crianças não foram estimuladas nem incentivadas a participar e a organizar o momento do recreio segundo as suas opiniões, gostos e interesses. As decisões foram tomadas pelas assistentes operacionais, segundo aquilo que mais contribui para a tranquilidade e ordem no recreio, sem haver uma preocupação com o bem-estar, com os interesses e com a liberdade das crianças. Por último, surge a dimensão sensibilidade, tendo sido notório que as assistentes operacionais, por vezes, são pouco tolerantes e usam um tom de voz ríspido quando se dirigem às crianças, acontecendo neste dia aquando do encaminhamento para o exterior da escola e quando uma criança fechou uma porta com um pouco mais de força.

### **5.2.5. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – sessão 5**

Na última sessão, observada no dia 8 de maio, encontramos como dimensão com um valor mais elevado a sensibilidade, sendo que neste dia aconteceu um episódio que importa realçar: uma das assistentes operacionais questionou uma criança de modo a saber se esta tinha lanchado ou não, sendo que a resposta foi não, deste modo a assistente operacional gritou com a criança e ainda lhe deu uma palmada à frente de todos os outros colegas. Esta foi uma situação demonstrativa de que a assistente operacional não se preocupou com o bem-estar emocional da criança e não a respeitou, humilhando-a à frente dos restantes colegas.

De seguida, surgem as dimensões estimulação e autonomia com o mesmo valor, sendo que neste dia surgiram algumas situações que ajudaram a que o valor de ambas fosse insuficiente: verificou-se, novamente, o encaminhamento das crianças para o exterior, de modo a não haver barulho e agitação naquele espaço, sem ser consultada a opinião das crianças; e quando as crianças estavam a jogar com uma bola, esta foi-lhes retirada pela assistente operacional que justificou essa ação pelo barulho existente, não havendo um diálogo ou a tomada de uma atitude mais benevolente e tolerante. Estes dois exemplos demonstram que não houve uma preocupação com o papel ativo da criança no espaço do recreio, não houve uma atenção aos seus interesses ou vontades, havendo a tomada de decisões por parte das assistentes operacionais, mais preocupadas com o seu bem-estar associado à calma existente no espaço de recreio, sendo tudo o resto desvalorizado.

De um modo geral, os valores das várias sessões revelaram-se insuficientes, havendo espaço para melhorias e progressos na orientação do recreio, por parte das assistentes operacionais. Tal como na Educação Pré-Escolar, houve muitos momentos em que não houve a possibilidade de atribuir um valor a uma determinada dimensão, ou mesmo a todas, já que as assistentes operacionais se encontravam distantes das crianças, não garantindo qualquer tipo de interação, por exemplo, quando estavam a conversar entre si, quando estavam a manusear o telemóvel ou a lanchar. Importa ressaltar que houve mais episódios deste cariz do que na Educação Pré-Escolar.

A dimensão que obteve um valor mais elevado foi a da autonomia, havendo, no entanto, vários momentos acima mencionados marcados pelo condicionamento da liberdade das crianças, em situações em que as decisões tomadas pelas assistentes operacionais valorizaram mais a tranquilidade e silêncio do espaço do que a atividade e bem-estar das crianças. Porém, as crianças ao longo do recreio tiveram a oportunidade de decidir as brincadeiras, de colocar os objetos que necessitavam à disposição (rádio, por exemplo), desde que cumprissem as regras base. A dimensão

detentora de um valor inferior foi a estimulação, curiosamente igual à Educação Pré-Escolar, sendo notório, mais uma vez, que as assistentes operacionais veem a criança como um ser passivo, tendo de tomar as decisões por eles, tendo de protegê-las ao ponto de não as incentivar a superarem-se e a irem mais longe.

Contrariamente ao que sucedeu na Educação Pré-Escolar, as crianças, ao longo das observações, usufruíram do espaço interior, porém deslocaram-se também ao exterior sempre que possível. As assistentes operacionais davam preferência ao espaço exterior já que as crianças podiam extravasar energia sem causar demasiada agitação e demasiado barulho.

### 5.2.6. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – assistente operacional O

Quanto à assistente operacional O, podemos observar que a sua dimensão mais forte foi a da autonomia (Tabela 6), sendo, ainda assim, insuficiente.

Tabela 6: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto no 1.º CEB por sessão - adulto O

<i>dimensões</i>	<i>Sessões</i>					<i>média</i>
	1	2	3	4	5	
<b>Sensibilidade</b>	SD	2	SD	1	SD	1,5
<b>Estimulação</b>	SD	1	SD	1,3	3	1,7
<b>Autonomia</b>	3	2	3	3	3	2,8
	3	1,7	3	1,8	3	

Esta profissional teve momentos em que procurava controlar as ações e decisões das crianças, de modo a que o recreio se desenrolasse sem agitação e sem grande alvoroço, porém também permitia que as crianças escolhessem as suas brincadeiras e não interferia nessas mesmas escolhas, a não ser que causassem algum tipo de perturbação. Este adulto procurou sempre que as crianças se deslocassem para o espaço exterior, de modo a causar menos barulho e agitação no espaço interior, não consultando a opinião das crianças, nem procurando saber se essa era a vontade que as crianças tinham.

De seguida, a dimensão intermédia que se apresenta é a estimulação, dotada de um valor insuficiente, revelando que a assistente operacional não considerava a criança um membro ativo e com uma voz no momento do recreio, sendo exemplo o facto de encaminhar as crianças de forma ríspida e um tanto agressiva para o exterior, não pelo bem-estar das próprias crianças ou para ir ao encontro dos seus interesses, mas pelo facto de ser mais fácil permanecer no espaço interior sem o ruído causado pelas crianças ao longo das suas brincadeiras. Não era um adulto que estimulasse as crianças a participarem e a contribuírem para o funcionamento do recreio, tal como não

incentivava as crianças a superarem-se ou a serem mais criativas nas suas brincadeiras.

Por último, surge-nos a dimensão sensibilidade, com um valor bastante baixo, demonstrando que esta assistente operacional não teve em conta o bem-estar emocional da criança e não teve uma atitude carinhosa nem afetuosa com as crianças, utilizando um tom de voz ríspido na maioria das vezes aquando da sua interação com as mesmas.

### 5.2.7. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – assistente operacional G

Quanto à assistente operacional G, podemos constatar que a sua dimensão mais forte foi a autonomia (Tabela 7), sendo bastante exigente no momento do recreio, tendo uma tendência para controlar as crianças e restringir os seus passos. Porém, acabava por permitir que as crianças decidissem quais as brincadeiras a serem postas em prática, tal como os objetos a serem usados.

Tabela 6: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto no 1.º CEB por sessão - adulto G

dimensões	sessões					média
	1	2	3	4	5	
Sensibilidade	2,3	1	SD	1	4	2
Estimulação	SD	SD	SD	SD	2	2
Autonomia	SD	1	SD	SD	2,5	2,5
	2,3	1	SD	1	2,8	

Esta assistente operacional procurou que as crianças se dirigissem para o espaço exterior, de modo a garantir a tranquilidade do espaço interior, retirou uma bola a um grupo de crianças, interrompendo o jogo, pelo motivo de a bola ter batido numa porta. Ou seja, revelou proporcionar uma certa liberdade às crianças, consoante aquilo que considera ser seguro, tranquilo e equilibrado.

De seguida, surge a dimensão sensibilidade, com um valor insuficiente, tendo de especificar-se que este adulto utilizou uma linguagem um tanto ríspida quando se dirigia às crianças, não sendo muito paciente, tendo protagonizado a cena da palmada a uma criança à frente dos seus colegas. Porém, também foi possível observar a assistente operacional em causa em interações afetuosas com algumas crianças, mantendo um diálogo cordial e amigável com as mesmas.

Por último, com um valor inferior, surge-nos a dimensão da estimulação, associada a uma atitude tradicional, uma vez que a assistente operacional não procurava inovar e não levava as crianças a participar e a dinamizar o momento do recreio. Havia uma preocupação com a ordem e não com a melhoria das condições para

as crianças, quer a nível de bem-estar quer a nível de participação e oportunidade de decidir.

### 5.2.8. Estilo de adulto: observações no 1.º CEB – assistente operacional L

Relativamente ao adulto L, damo-nos conta de que a sua dimensão mais forte é a autonomia (Tabela 8). Esta assistente operacional era um tanto controladora, indicando os espaços que as crianças deviam ocupar, retirando as bolas do espaço do recreio de modo a que as crianças não causassem muita confusão. Porém, acabava por garantir uma certa liberdade às crianças, permitindo que estas escolhessem as suas brincadeiras e os colegas com quem brincar.

Tabela 7: Média por dimensão da Escala de Empenhamento do Adulto no 1.º CEB por sessão - adulto L

<i>dimensões</i>	<i>sessões</i>					<i>média</i>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>Sensibilidade</b>	2	3	2	1	2	2
<b>Estimulação</b>	2	2	2	1	1	1,6
<b>Autonomia</b>	3	3	1	1,3	2	2
	2,3	2,7	1,7	1,1	1,7	

Esta assistente operacional também procurava sempre que as crianças se dirigissem para o espaço exterior, evitando agitação e barulho no espaço interior.

De seguida, surge-nos a dimensão sensibilidade, sendo este um adulto com duas facetas: por vezes revela-se bastante ríspido e pouco tolerante aquando das suas abordagens às crianças, colocando uma criança de castigo por esta ter batido com a bola numa porta, fechando-a numa sala e retirando as bolas do recreio, sem ponderar e negociar com o grupo; porém, também mantinha uma relação próxima com algumas crianças, sendo descontraída e divertida nas suas interações.

Por último, surge-nos a dimensão estimulação, tal como tem vindo a ser observado nas restantes assistentes operacionais, sendo também esta profissional pouco esforçada em relação ao incentivo e estimulação das crianças, limitando-se a orientar e vigiar o recreio, não procurando elevar a atividade das crianças mais além e levá-las a evoluir. Revelou preferência por tomar as decisões pelas crianças, de modo a garantir a ordem ao longo do momento do recreio, não procurando negociar ou usufruir da opinião das mesmas.

### **5.3. Análise dos incidentes críticos registados no recreio da Educação Pré-Escolar**

Realizaram-se 13 registos ao longo do período de observação em que ações dos adultos presentes representavam desrespeito de um ou mais direitos consagrados na Convenção dos Direitos das Crianças (Anexo 1). De um modo geral, a situação que mais se repetiu foi a privação do recreio, por decisão das assistentes operacionais, sendo apontado como motivo ações das crianças ou apreciações pelo adulto do estado emocional da criança. Exemplo de ações que conduziram ao castigo são a utilização do escorrega no sentido contrário ao previsto ou agredir fisicamente um colega. As apreciações do estado emocional das crianças eram da exclusiva responsabilidade do adulto, sendo expressas através de conceitos como “nervosa”, “destravada” ou “agitada”.

Apresentamos a análise destes registos por direito da criança posto em causa pela situação, descrevendo alguns elementos dos episódios considerados.

O artigo 12.º refere o reconhecimento do direito da criança de exprimir livremente opinião sobre as questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração. Para isso, a Convenção procura garantir que seja assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida. Este direito articula-se com o que vários autores afirmam ser importante no desenvolvimento pessoal e social das crianças, de aprender a refletir sobre situações e emoções para progressivamente controlar as suas ações e desenvolver uma auto-estima positiva e uma competência social significativa (Portugal & Laevers, 2020). Todos os 13 episódios representam uma ausência de respeito por este direito, uma vez que ostensivamente são tomadas decisões sobre as crianças sem as consultar, ou até mesmo contrariando, sem explicação nem negociação, o que a criança expressa oralmente ou por outras linguagens.

Por exemplo, no episódio 2, o adulto privou uma criança do momento do recreio, castigando-a por esta ter optado por circular num dos obstáculos do parque infantil de forma considerada contrária, não dando margem para permitir que a criança fosse livre para decidir, nem dialogando com ela para perceber o seu ponto de vista. Em sete dos episódios (Anexo 1: episódios 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9), a situação analisada aproxima-se desta, ou seja, os adultos retiram as crianças do recreio sem ouvir a sua opinião ou interpretação do comportamento que conduz o adulto a decidir o castigo, nem explicando esse mesmo castigo. De forma semelhante, num dos episódios (Anexo 1: episódio 4), as crianças foram acusadas e recriminadas sem serem ouvidas sobre o que se passara, ou seja, decidiu-se sobre a situação sem ouvir a opinião dos envolvidos. Nestes casos, também a questão da liberdade de expressão pode ser mobilizada para

a discussão da situação pois a criança não teve o previsto direito de exprimir os seus pontos de vista e de dar a conhecer ideias e informações (artigo 13.º).

Em dois dos episódios (Anexo 1: episódios 7 e 13), as crianças envolvidas foram acusadas de algo não presenciado pelos adultos, tendo sido decidido sobre o que passara – e um castigo conseqüente – apesar das crianças apresentarem uma versão distinta do sucedido.

Três dos episódios associados ao direito a ser ouvido (Anexo 1: episódios 10 a 12), revelam que as crianças expressam o seu mal-estar e opinião de forma diversa, devendo os adultos que trabalham com crianças pequenas estar atentos aos vários sinais que indicam as suas necessidades (Portugal & Laevers, 2010). Assim, em situações do recreio em que as crianças eram mantidas em espaços previamente definidos pelos adultos, apesar de não serem adequados, o seu desconforto era expresso através de agitação e discussão entre elas. No entanto, as crianças eram mantidas nesses espaços, importando apenas que se encontrassem seguras num espaço passível de ser observado pela assistente operacional.

Um segundo direito surge em quase todos os episódios, ou seja em 12, e refere-se ao reconhecimento do direito ao repouso e aos tempos livres, a participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e a participar livremente na vida cultural e artística, que se pode resumir na ideia de direito ao brincar. Embora as oportunidades de brincar sejam diversas na Educação Pré-Escolar, o recreio configura-se como o espaço e o tempo mais próximos da ideia de repouso e tempos livres durante o período escolar. Analisaram-se 12 situações em que as crianças viram este direito restringido pelos adultos: em oito episódios, as crianças foram privadas do recreio por decisão unilateral do adulto (Anexo 1: episódios 1, 2, 3, 5 a 9, 13), em três episódios, as condições oferecidas para usufruir do recreio não permitiam que o brincar se desenvolvesse de forma adequada (Anexo 1: episódios 10 a 12). No geral, a falta de espaço e de equipamentos, a restrição a uma zona do espaço disponível e o tipo de supervisão restritiva e autoritária coloca, a nosso ver, em causa o direito das crianças a um recreio significativo do ponto de vista dos seus direitos e da sua aprendizagem, assim como do seu bem-estar emocional. Acrescenta-se que as crianças não frequentaram o espaço exterior da escola, mantendo-se sempre fechadas no espaço interior, tendo de lidar com a falta de espaço e com o facto de serem atingidas por objetos (bolas, por exemplo) de outras crianças.

Relacionaram-se três episódios com um terceiro artigo, o 19.º, que se refere à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos

representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada. Para além do episódio relatado no âmbito das observações do 1.º CEB em que um adulto deu uma palmada numa criança (cf. Ponto 5.2.5.), nos três episódios em causa, os adultos agiram de uma forma que configura violência, pondo em causa o bem-estar das crianças envolvidas.

No episódio 4 (Anexo 1), registou-se uma situação em que algumas crianças ficaram no exterior da sala depois do toque de entrada e o adulto só se apercebeu algum tempo depois. A reação foi admoestar as crianças, chamando-as de surdas, de forma acusatória e aos gritos. A dignidade das crianças foi, assim, posta em causa. No episódio 6 (Anexo 1), a situação foi, também, de utilização de termos desagradáveis para qualificar, neste caso, uma criança que o adulto considerou estar “destravada”, partilhando essa apreciação em voz alta com a criança e com outros elementos do grupo e equipa educativa. Finalmente, no episódio 9 (Anexo 1), observou-se uma reação violenta por parte do adulto que culminou no fechar da porta com força, deixando a criança (de 3 anos) sozinha na sala o que afetou o seu bem-estar de forma notória, pois não parou de chorar durante o período em que ficou fechada.

Um último artigo merece referência nesta análise, o 29.º que identifica os propósitos da educação que o artigo 28.º reconhece ser direito de todas as crianças. A Convenção prevê que a educação da criança se destine a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades, o que exige uma abordagem pedagógica que suporte e desafie a criança. Nos casos identificados, quer nos episódios quer nos registos de Empenhamento do Adulto analisados em 5.1. e 5.2., em que os adultos restringem a ação da criança, decidindo por ela, ou não aproveitam as oportunidades de as estimular, podemos considerar que este direito não está plenamente conseguido. Por outro lado, a Convenção prevê ainda que a educação promova na criança o respeito pelos direitos do ser humano e liberdades fundamentais. O modelo de transgressão a esses direitos e liberdades que os adultos apresentaram em alguns momentos invalida que as crianças deles se apropriem como algo significativo nas suas vidas. Finalmente, ainda no artigo 29.º, encontramos a ideia de preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos, o que é contrariado pela forma como os adultos substituíam as crianças na tomada de decisão, não as ajudavam a analisar o que se passava e, ainda, pela restrição de interações entre as crianças imposta pela organização do recreio.

#### 5.4. Análise do significado da expressão “recreio” ao longo do dia na Educação Pré-Escolar

De forma a complementar os resultados obtidos através das observações no próprio recreio, analisaram-se três instâncias de utilização da expressão recreio dentro de uma das salas de Educação Pré-Escolar, pelos adultos. Através deste quadro podemos observar que a expressão “recreio” possui diferentes significados; nos três dias em que foi possível recolher alguma informação constatamos que houve uma utilização divergente da noção de recreio pelos adultos.

Tabela 8: Significados de recreio no discurso dos adultos de uma sala de Educação Pré-Escolar

Data	Descrição do Discurso	Contexto	Envolvidos
15/04/2015	“Amanhã vais ficar sem recreio outra vez e hoje não brincas!”	A criança A interrompe o momento diversas vezes e não permanece sossegado no lugar.	Adulto C e criança A
17/04/2015	Substituição da expressão recreio por intervalo.	Durante o acolhimento para organizar as crianças para o exterior da sala.	Educadora, Adulto C e grupo de crianças
20/04/2015	“Se não páras ficas sem recreio!”	A criança A encontra-se bastante agitada, perturbando o restante grupo.	Adulto C e criança A

No primeiro dia, o recreio é utilizado como forma de castigar a criança, sendo que esta se encontrava a causar uma certa perturbação, interrompendo a atividade a decorrer, apresentando sérias dificuldades de concentração. Deste modo, podemos constatar que é uma criança que necessita do momento do recreio para libertar energia, podendo, assim, regressar à sala com uma atitude mais serena e capaz de se focar em algo que venha a ser feito. No entanto, o momento do recreio surge para esta criança como algo que lhe é retirado como forma de castigo, privando-a de um direito e de uma necessidade.

No segundo dia, a expressão “recreio” foi substituída pela expressão “intervalo”, havendo um certo desprezo e desvalorização pelo que a noção de recreio representa. Esta substituição repetiu-se algumas vezes, tanto por parte da assistente operacional como por parte da educadora, sendo algo que retira a essência ao que o recreio representa, tal como o facto da expressão “intervalo” estar associada a níveis posteriores, quando os alunos necessitam de uma pausa nas aulas para efetuar alguma ação que não pode ocorrer dentro da mesma. Quando estamos a falar de crianças, a expressão “intervalo” não assenta bem, o recreio engloba um conjunto de ações que transcende a pausa e a quebra da aula, devendo ser respeitada a sua terminologia.

Por último, no terceiro dia, o recreio foi utilizado como uma ameaça, sendo que a criança A, a mesma da situação acima descrita, se encontrava novamente a perturbar

o grupo, com uma atitude completamente desadequada, interrompendo a educadora e os colegas. Mais uma vez, esta criança revelava indícios de que havia uma necessidade de explodir, correr, gritar e gastar energia, porém o que se sucedeu novamente foi a decisão de privar aquela criança a ter esse momento. Esta utilização de recreio como ameaça chegou mesmo a ser cumprida, ficando a criança sozinha no interior da sala, levando a que a sua atitude, aquando do recomeço das atividades orientadas, se mantivesse desajustada e inquieta, continuando a perturbar o restante grupo e a dificultar o bom funcionamento da sessão.

## **Conclusões do estudo**

Considerando o conflito dos resultados, o retrato do recreio no contexto analisado é de um espaço pouco apropriado e limitado com equipamentos pouco desafiantes e um estilo de supervisão restritivo e pouco securizante, sendo que as crianças eram confrontadas com atitudes bruscas e ríspidas diariamente, nunca sabendo com o que contar. A ausência de utilização do espaço exterior contribui para a conclusão de não concretização do potencial pedagógico do recreio nesta instituição, particularmente para a Educação Pré-Escolar. A referência ao recreio dentro de sala de atividades reforça esta ideia: o recreio serviu para ameaçar as crianças e foi desvalorizado no discurso dos adultos. Ambas as situações configuraram-se como não reconhecedoras do Direito das Crianças ao repouso e ao brincar e às aprendizagens específicas que se esperam concretizar com o recreio.

Foi, precisamente, na interseção da valorização do recreio e do brincar com os Direitos das Crianças, que surgiram os objetivos que orientaram este estudo:

- a) Caracterizar o estilo do adulto e as interações que são estabelecidas com as crianças, no período do recreio;
- b) Analisar os estilos de adulto e as interações caracterizados em termos de adequação ao respeito pelos Direitos das Crianças.

A opção por recorrer ao estilo do adulto, ou seja, à Escala de Empenhamento do Adulto (Pascal & Bertram, 2009), resultou da sua adequação à análise de diferentes adultos intervenientes em processos educativos e da sua proximidade conceptual à valorização do brincar, da perspetiva das crianças e de uma atitude experiencial por parte do adulto (Portugal & Laevers, 2010).

Os resultados revelaram que existem níveis de sensibilidade, autonomia e estimulação muito baixos nos recreios observados, devendo haver uma melhoria e um progresso na ação de quem orienta o momento do recreio. O próprio espaço e organização dos equipamentos, especialmente na Educação Pré-Escolar, contribui para a apreciação de recreios pouco estimulantes, com uma supervisão pelos adultos que acrescenta restrição em vez de estimulação. Houve, diversas vezes, um desrespeito pelos Direitos das Crianças através da privação do momento do recreio como forma de castigar a criança, quando se trata de um momento fulcral para brincar, socializar e agir livremente. Em termos de clima vivido, as observações registaram diversos momentos em que as assistentes operacionais se encontravam distantes das crianças, não interagindo, mantendo diálogos com as colegas ou dando uso ao telemóvel, por exemplo, tratando as crianças com indiferença, manifestando as suas vontades e ordens através de gritos e ameaças.

Procura-se, de seguida, associar os resultados das dimensões da escala de Empenhamento do Adulto com a análise dos Direitos das Crianças realizada a partir dos incidentes críticos.

Tendo em conta a estimulação das crianças, houve uma aposta quase nula nesta dimensão, não se reconhecendo a criança como competente, antes perspetivando-a como um ser passivo, incapaz de tomar decisões, ávida de uma constante proteção. Se a criança não se pode magoar também não pode exceder os limites impostos, não pode superar-se, não pode ser incentivada e ir mais além, não pode simplesmente circular no sentido contrário imposto pelo adulto no labirinto do recreio. Este pensamento pareceu comandar as ações das assistentes operacionais ao longo das observações, sendo um entrave à evolução e à estimulação tão necessárias. Esta restrição da ação e da decisão pode ser associada à não concretização do previsto no artigo 29.º da Convenção dos Direitos das Crianças sobre a promoção do potencial de desenvolvimento da criança. A restrição do brincar, que condiciona a estimulação, representa um inequívoco desrespeito pelo artigo 31.º que reconhece o direito ao repouso, tempo livre e ao brincar.

No que concerne à sensibilidade, houve muitos momentos de excessos no que diz respeito a gritos, ameaças, termos depreciativos aplicados às crianças, castigos desajustados, entre outros, por parte das assistentes operacionais. Observou-se uma intolerância constante, pautada por uma falta de paciência que levava a comportamentos exacerbados, sendo a consequência um ambiente negativo, contrariando o ambiente securizante que se pretende nestes níveis de ensino (Ministério da Educação, 1997) e não contribuindo para o bem-estar das crianças. Esta instabilidade constante e as situações de violência emocional e/ou física observadas foram associadas ao artigo 19.º que procura proteger as crianças, precisamente, de situações de violência. Destaca-se, ainda, que uma vivência quotidiana com modelos de desrespeito por direitos e liberdades condiciona a possibilidade da educação proporcionada às crianças promover na criança o respeito pelos direitos do ser humano e liberdades fundamentais, como previsto no artigo 29.º.

Ainda no âmbito da análise desta dimensão, o desrespeito pela opinião das crianças, ou até mesmo da sua liberdade de expressão, comportamentos que conduziram a baixos níveis de sensibilidade, foram analisados como invalidando o direito das crianças a ter a sua opinião ouvida e considerada (artigo 12.º).

Finalmente, no que respeita à autonomia, analisou-se como a liberdade das crianças era constantemente condicionada, sendo a maioria das decisões tomada pelas assistentes operacionais, não havendo espaço para que as crianças se pudessem expressar ou emitir a sua opinião. O objetivo primário do recreio era garantir a segurança e tranquilidade das crianças, garantindo um momento de pouca agitação e onde

ninguém se pudesse magoar. Quer os estudos sobre o recreio como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais quer a literatura sobre formação pessoal e social das crianças sugerem a necessidade de criação de situações em que a criança experimenta, age e analisa, interage e reflete, por forma a ir reconhecendo limites em si e nos outros, desenvolvendo competências e identificando desafios. A restrição dessas oportunidades, com particular ênfase na desvalorização da voz da criança, não contribui para apoiar o desenvolvimento da criança.

Estes resultados apontam para uma necessidade urgente de mudança, uma vez que os valores da escala se encontravam abaixo dos valores mínimos de qualidade e que as assistentes operacionais revelaram várias carências de conhecimento, principalmente no que respeita aos Direitos das Crianças e à sua participação ativa. No mesmo sentido e com a mesma urgência, indica-se a formação das assistentes operacionais no que concerne à adaptabilidade dos espaços, ao seu aproveitamento de forma significativa, à manutenção dos materiais disponíveis e do seu uso recorrente, à importância do espaço exterior e dos benefícios que acarreta para as crianças.

Com o término deste estudo surgiram outras questões e ideias passíveis de concretizar, tal como efetuar um estudo semelhante a este, porém com uma vertente de entrevista às assistentes operacionais observadas, procurando saber os seus pontos de vista, aquilo que consideram fulcral no momento do recreio, a importância dada aos Direitos das Crianças e ao próprio recreio, aquilo que poderiam melhorar e como se concretizaria essa melhoria.

Outra ideia relevante prende-se com a discussão destes resultados obtidos com as educadoras e professoras cooperantes, levando-as a analisar o papel que têm as assistentes operacionais, o poder que lhes é dado e a responsabilidade que está inerente a esse poder. Esta discussão do que foi analisado com as observadas seria uma forma de superar alguns dos dilemas éticos vivenciados durante o estudo pois permitiria ouvir a voz dos envolvidos – tanto as assistentes operacionais como as educadoras responsáveis pela sua ação durante o recreio. Outra possibilidade de desenvolvimento seria realizar uma observação cujos propósitos eram discutidos previamente com as observadas para analisar as alterações nas suas ações e no seu estilo de adulto, deste modo poderíamos avaliar a postura que as assistentes operacionais adotariam sabendo o que estava em causa.

Relativamente à dimensão ética do estudo, esta prendeu-se com o facto de se ter observado pessoas que não sabiam que estavam a ser observadas, sendo no entanto o anonimato dos intervenientes uma garantia ética. De qualquer modo, revelou-se bastante perturbante para a autora, enquanto investigadora e estagiária, estar a observar certas situações menos coerentes e não reagir, dadas as limitações do papel

desempenhado e da influência possível. Para além disso, era essencial manter a realidade observada e não influenciar o decorrer diário do recreio, de modo a obter dados fidedignos e capazes de espelhar o sucedido. O facto de não terem sido devolvidos os resultados aos intervenientes criou, também, desconforto porque se antecipa que o recreio continue a decorrer como observado, sem eventuais alterações decorrentes da discussão dos resultados do estudo. Antecipa-se, porém, a possibilidade de, num momento posterior, organizar uma formação no âmbito dos Direitos das Crianças para a equipa educativa, tendo em conta que poderia contribuir para o aperfeiçoamento da sua ação e para o bem-estar das crianças.

Ainda sobre o recreio estudado, uma última possibilidade de estudo seria ouvir as próprias crianças, quer sobre a sua experiência nesse recreio quer sobre as suas ideias para o alterar. Esta abordagem reconhece que as informações que as crianças são capazes de partilhar têm relevância para se conhecer o que se passa na instituições educativas, podendo contribuir para a melhoria da qualidade (Katz, 1998; Cruz, 2008).

Outro foco que gostaríamos de aprofundar é a importância do espaço exterior para a criança, observando as implicações que tem para a mesma o usufruto deste tipo de espaço, tal como as formas de o potencializar ao máximo. Estudos recentes no contexto nacional têm destacado a urgência de considerar as mudanças sociais, familiares e educativas que têm vindo a transformar as rotinas e experiências das crianças, circunscrevendo-as a espaços fechados, longe da natureza (Bento, 2015). Esse reconhecimento traz desafios aos contextos educativos em termos de promoção de experiências de brincar ao ar livre e de potenciação do valor pedagógico dos espaços exteriores. Por um lado, Figueiredo (2015) encontrou no seu estudo resultados que indicam que as crianças permanecem pouco tempo nos espaços exteriores e com condições climáticas favoráveis – temperatura moderada e ausência de chuva. Por outro lado, ao longo da formação tivemos acesso a experiências que sugerem práticas de qualidade e de felicidade para as crianças, no espaço exterior (Bento & Dias, 2016; Carvalho & Figueiredo, 2016).

Vários autores destacam a importância dos adultos que vivem e trabalham com as crianças quotidianamente para esse bem-estar e para a implementação da Conveção dos Direitos das Crianças (Maleš, & Gunc, 2009; Portugal & Laevers, 2010). O documento não representa uma solução mágica para a promoção da felicidade e bem-estar das crianças (Flekkøy, 2009): são as decisões de todos os dias, a forma de concetualizar e interagir com as crianças no quotidiano que vão dando corpo aos seus direitos, no seu presente e no seu futuro, permitindo-lhes construir-se a si e à sua visão de mundo como cidadãos competentes e com voz ativa. Momentos como o recreio são parte importante dessa experiência de direitos.

### **Conclusão geral**

Durante o trabalho para a realização deste Relatório Final de Estágio, a ideia de o interesse da criança ser central nas decisões educativas foi basilar. A exploração dessa centralidade foi iniciada através da pesquisa sobre as relações entre Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao ler a literatura sobre a articulação curricular e a comunicação entre os dois níveis, interessou-nos a visão de criança que emergia. Nos

dois estágios, um em cada nível de ensino, foi possível identificar diferentes formas de conceber o que é ser criança, diferentes aspetos que eram valorizados, com consequências na forma de ensinar. Ao aprofundar as visões sobre infância e criança, principalmente com leituras da área da Sociologia de Infância, foi-se afirmando a motivação para direcionar o estudo para a forma como as crianças – individualmente e enquanto grupo – são perspetivadas e respeitadas em contexto escolar. Várias situações poderiam ser alvo de análise nesse âmbito. Mas a ênfase da nossa formação no direito ao brincar conduziu a um foco no recreio. Aliás, desde a Licenciatura em Educação Básica, o recreio foi sempre destacado como um espaço formativo importante. Com o estudo realizado, aprofundámos a apreciação sobre a escuta da criança – quer através de diálogos quer através da observação do seu bem-estar – e a valorização do recreio, e do espaço exterior, como parte essencial da experiência educativa das crianças.

A realização desta investigação foi o culminar de um processo que envolveu dimensões teóricas e práticas, ambas imprescindíveis. O trabalho de revisão da literatura, de organização da recolha de dados e sua análise, a própria escrita, corporizaram uma jornada bastante desafiadora. O envolvimento nela foi sustentado pelo interesse pelos temas projetados no trabalho – os Direitos das Crianças, o recreio, o espaço exterior, o brincar, o estilo do adulto – que interessam e fascinam quem se preocupa com o ensino, a escola e as crianças. Assim, foram excelentes pontos de apoio para refletir sobre os estágios realizados.

Após todo este contacto posso referir que, eu como professora, no futuro, quero ser potencializadora de aprendizagens significativas por parte das crianças, quero transmitir valores essenciais, visíveis nas minhas próprias atitudes e comportamentos. Quero ser tida como família para as crianças, garantindo a sua segurança e bem-estar. Quero evitar limitações a nível de espaço e de autossuperação e elevá-las ao melhor que possam ser.

A nível de aprendizagens, este relatório foi importante para percecionar a experiência prática relacionada com o estágio, levando a uma introspeção cuidada e capaz de levar à compreensão de todo o trabalho que foi feito, da evolução pela qual passei, tal como as minhas colegas, dos desafios aos quais conseguimos dar resposta e a um perfil ao qual fomos dando forma, conseguindo, por fim, ter uma noção do papel do educador / professor na formação das crianças. Reanalisar o percurso permitiu, ainda, identificar lacunas, novos desafios que se constituem a partir do que foi conquistado.

Com este relatório aprendi também a possibilidade de abordar questões que nos inquietam através de uma abordagem investigativa. Apesar do esforço de formalização

e da escrita, associados a este tipo de trabalho, foi bastante enriquecedor ir dando resposta a uma questão que despertou em mim tanta curiosidade e ânsia de resultados. Fiquei a conhecer/compreender melhor a parte teórica que mobilizei, relacionando o papel da criança, os direitos, o brincar, o papel do adulto e o seu estilo, entre outros conceitos, todos eles capazes de suportar uma investigação coerente e coesa.

Tal como esta questão despertou em mim vontade de a aprofundar, outras mais conduzirão, com certeza, ao mesmo caminho, ao longo da profissão. Deve haver uma constante aposta na obtenção de resposta a tudo aquilo que nos desperta curiosidade, sendo esse o motor para a aprendizagem e autossuperação. É sempre possível investigarmos, explorarmos e darmos forma a uma operação de resposta a um problema eminente. Temos como aliados os livros, outras investigações já feitas, a internet, o próprio contacto com as crianças e as experiências com as quais iremos lidar diariamente, entre outros recursos.

O gosto pela temática estudada surgiu na interseção do experienciado nos contextos de estágio com o reconhecimento de que “num contexto de crise como aquele em que atualmente vivemos, falar sobre Direitos das Crianças não é apenas necessário, é indispensável” (Tomás, 2011, p. 20). A Convenção dos Direitos da Criança ocupa um lugar vital no que concerne aos Direitos das Crianças, garantindo-lhes “um estatuto jurídico e social único” (Fernandes, 2009, cit. por Tomás, 2011, p. 22). Apesar dos progressos conseguidos graças a este instrumento, tem sido bastante difícil a sua concretização a nível prático, principalmente para aqueles que lidam com a criança diretamente. “A questão que se coloca de imediato é: de que precisamos para tornar os direitos da criança numa realidade? De muito, certamente” (Tomás, 2011, p.22).

São apontadas, pela autora, três propostas para praticar a reflexão sobre os Direitos das Crianças, sendo a primeira o destaque da importância da participação da criança, havendo uma valorização da sua opinião acerca daquilo que lhe diz respeito. É, portanto, necessário repensar o seu papel na sociedade, redefinir o conceito de cidadania e considerar válido o papel da criança, nas suas demais manifestações. A segunda proposta prende-se com a inclusão na formação, tanto inicial como contínua, dos educadores e professores, de temáticas relacionadas com os Direitos das Crianças. A par desta inclusão, é necessária uma preparação sociocultural que permita promover os direitos e “considerar o princípio da criança-ator e olhar para as situações de uma forma reflexiva, crítica e pró-ativa” (Tomás, 2011, p. 23).

Por último, como terceira proposta a autora aponta a valorização da ideia de criança nas creches, jardins de infância e outros espaços equivalentes, ao invés da ideia de aluno. Através desta concretização há um afastamento da escolarização precoce, da

aplicação de fichas, entre outros métodos, prejudiciais ao cumprimento dos Direitos das Crianças (Tomás, 2011).

Através destas propostas podemos chegar a um lugar mais satisfatório na história dos Direitos das Crianças. Com base no estudo, destacaria a relevância da formação referente aos direitos, concepção e participação das crianças destinada aos assistentes operacionais, sendo que há um contacto direto prolongado dos mesmos com as crianças e há decisões que interferem com a ação das mesmas, sendo, por isso, essencial que possuam uma formação capaz de garantir o respeito pela criança.

Para além de considerarmos os direitos consagrados na Convenção, Zavalloni (2009) recorda-nos que existem outros direitos que devem ser tidos em conta, denominados de “direitos naturais”, tais como o direito ao lazer, sendo referido que tudo na vida da criança se encontra planeado, não havendo espaço para que ela possa estar sozinha, brincar sozinha e para resolverem pequenos conflitos do dia-a-dia. Surge, também, o direito de as crianças se sujarem, havendo a necessidade destas brincarem com materiais naturais, tais como uma poça de água, por exemplo, sendo bastante prazeroso observar a satisfação das crianças ao longo deste tipo de contacto. Temos o direito de cheirar, sendo importante que a criança tenha contacto com diferentes experiências olfativas, tais como o cheiro a terra molhada e de outros “perfumes da Natureza”. Há, ainda, o direito ao diálogo, cada vez mais limitado pela utilização massiva da televisão, sendo necessário incentivar o conto de histórias e os teatros de marionetas, por exemplo, de modo a tornar possível a comunicação e o diálogo. É-nos apresentado o direito de usar as mãos, sendo este considerado um dos direitos menos reconhecidos na sociedade pós-industrial. Com o uso recorrente do computador e videojogos são perdidas oportunidades de desenvolver a destreza manual das crianças, especificamente os movimentos finos. Há, também, o direito a um bom começo, sendo este associado ao problema da poluição, relacionado com o progresso a que temos vindo a assistir. Há, portanto, uma necessidade de “recuar” e de saborear os pequenos prazeres da vida, tais como passear pela cidade, conviver com os outros, comer comida saudável, beber água pura e respirar ar puro. Um direito bastante relevante que é apontado é o direito à rua, sendo este espaço pensado para as pessoas se encontrarem e conviverem, porém encontra-se ocupado por carros e lugares de estacionamento, deixando de pertencer às pessoas que circulam e procuram um espaço de encontro. É-nos referido o direito à Natureza em estado selvagem, sendo apontada a importância de se construir uma cabana na floresta, jogar às escondidas, subir às árvores, ao invés de conduzir a criança apenas a parques infantis e outros espaços estritamente organizados e estruturados. Temos o direito ao silêncio, sendo apresentada a importância de ouvir o vento, os pássaros, a água... sem os constantes estímulos

auditivos, como, por exemplo, a música. Por fim, é-nos apontado o direito aos matizes, sendo apontada a luz elétrica como possibilitadora de vivermos de noite como se fosse dia, impedindo-nos de observar e notar o pôr e nascer do sol. Um simples ato como ver as estrelas ou a lua tem caído em desuso, sendo um risco para a compreensão de pequenos fenómenos diários. O autor termina com uma frase significativa e dá, ainda, sentido a todo este processo: “Tentemos ver em conjunto o Mundo com olhos de crianças!”.

### **Bibliografia**

Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* (Tese de doutoramento em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga.  
Retirado em 30 de agosto, 2015, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>.

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição para o ensino superior: apresentação de questionário de vivências académicas. In M. Veiga, & J. Magalhães (Eds.), *Prof. Dr. José Ribeiro Dias – Homenagem*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga. Retirado em 4 de setembro, 2015, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14582/1/tese.pdf>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2009). *Como realizar um projecto de investigação* (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Infância(s), Educação e Sociedade*, 4, 127–140.
- Bento, G., & Dias, G. (2016). Cozinha de lama – Ingredientes essenciais e contributos para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, M. Figueiredo, J. P. Balula, B. Rego, A. P. Cardoso, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (no prelo).
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120, 322–330.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood: 0 to 8 years*. Londres: Sage.
- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, T. L., & Shafto, P. (2011). Children’s imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120(3), 331–340.
- Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). Quefazeres... Um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interacções*, 9 (27), 257-282. Retirado em 25 de Agosto, 2015, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>.

- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6, 179-191.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. I., & Figueiredo, M. (2016). Brincar em cozinhas de lama: a importância dos espaços exteriores para a Pedagogia de Infância. In L. Menezes, M. Figueiredo, J. P. Balula, B. Rego, A. P. Cardoso, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (no prelo).
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (3), 1-10.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989.
- Convenção dos Direitos da Criança (2004). Paris: UNICEF.
- Cruz, A. (2012). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Retirado em 25 de setembro, 2015, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio%20de%20PES\\_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf).
- Cruz, I. M. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Didática das Ciências). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado em 3 de novembro, 2015, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3320/1/Potencialidades%20e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20recreio.pdf>.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. (Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado em 25 de novembro, 2015, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio%20de%20PES\\_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf).
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75–93). Porto: Porto Editora.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil. O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: ArtMed.

- Direito, B. F. (2012). *Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: um percurso formativo centrado nas interações* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T., & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, A. I. (2011). *Direitos das Crianças: do abstracto ao concreto*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Figueiredo, M. (Rel.) (2002). *Relatório final do Projeto RECREIA "Recriação de Espaços pela Construção e Recriação de Equipamentos com Implicação na Aprendizagem"*. Relatório apresentado no âmbito do SIQE - medida 2/2001. (documento não publicado). Angra do Heroísmo.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado em 30 de novembro, 2015, de [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento\\_dezembro\\_2013\\_v2.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento_dezembro_2013_v2.pdf).
- Flekkøy, M. (2009). O provedor norueguês, uma estreia para as crianças. *Infância na Europa*, 17, 8-10.
- Formosinho, J. (1997). *A 1.ª etapa no processo de Educação ao Longo da Vida*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, S.E., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Revista Psicologia Reflexão*, 17 (2), 143-150.
- Katz, L. (1998). Cinco perspetivas sobre qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 17-46). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Lovaina: Leuven University Press.

- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57–69.
- Libório, O. A. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado em 2 de dezembro, 2015, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1120>.
- Lima, J. S. (2015). *A Continuidade Educativa e a Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Retirado em 5 de dezembro, 2015, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio%20de%20PES\\_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf).
- Lino, D. M. (1998). *A transição entre os dois primeiros níveis de Educação Básica perspectivada através dos materiais* (Trabalho de síntese apresentado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica). Universidade do Minho, Braga.
- Maleš, D., & Gunc, Z. (2009). Viver e aprender os Direitos das Crianças: do nível nacional ao local da Croácia. *Infância na Europa*, 17, 21-23.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, 26, 33-40.
- Marques, C. R. S. (2013). *Participação infantil, jogos e valores sociais em Jardim de Infância* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro, Aveiro. . Retirado em 9 de dezembro, 2015, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12771/1/tese.pdf>.
- Martins, A. F. (2014). *A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB: uma preocupação de todos* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Retirado em 15 de dezembro, 2015, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3972/1/A%20transi%C3%A7%C3%A3o%20do%20pr%C3%A9-escolar%20para%20o%201%C2%BACEB.pdf>.
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking Children’s Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 4 (3), 231-247.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento de Educação Básica.

- Moss, P. & Bennett, J. (2006, setembro) *Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education System*. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. Retirado em 18 de Fevereiro, 2016, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742011000100008&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000100008&lng=en&tlng=pt) .
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question. In P. Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (Contesting Early Childhood) (pp. 2-50). Londres: Routledge.
- Moyles, J. (2010). *Thinking about play. Developing a reflective approach*. Nova Iorque: Two Penn Plaza.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 153–173.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11–29). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166- 216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (2003). Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pinto, A. M. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado em 21 de dezembro, 2015, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12858/1/Tese.pdf>.
- Piva, V. M., & Cordeiro, M.H. (2009). *Um estudo utilizando a escala LIS – YC (escala leuven de envolvimento para crianças pequenas)*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba.
- Sá, T. (2002). *Transições da 1.ª infância à adolescência*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sarmiento, M. (1997). *As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.a modernidade*. Texto de trabalho apresentado na Área de Sociologia da Infância do IEC- Universidade do Minho, Braga.
- Sarmiento, M. J., Soares, N. F., & Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania activa das crianças. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 141-159). São Paulo: Summus Editorial.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schumacher, S., & McMillan, J. (1993). *Research in education. A conceptual introduction* (3.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: HarperCollins.
- Scott, A. M., Church, A., & Tayler, C. (2012). *Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings*. Melbourne: University of Melbourne.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Coleção Educação). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. Coimbra: Exedra.
- Soares, N. F. (2005). Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, 12, 8-18.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres: Sage Publications.
- Tomás, C. (2011). Ensaio sobre os Direitos das Crianças pequenas num contexto de crise. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 20-23.
- Tomás, C. (2014). Direitos da Criança como dimensão emancipatória da educação de infância: viver mais do que aprender. *Cadernos de Educação de Infância*, 103, 30-32.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa*, 17, 28-29.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

## **Anexos**

### **Episódio 1**

**Data:** 24/04/2015 **Hora:** 10:15h **Local:** Sala **Envolvidos:** Adulto C, criança C e criança R

**Situação:** A criança A e a criança C começaram a lutar um com o outro e o adulto C separou-os, colocando a criança A sentada na sala sozinha e a criança C sentada num banco no espaço do recreio a observar os colegas. A criança A chora compulsivamente.

**Exploração:** Fazendo uma breve análise dos incidentes críticos recolhidos temos de salientar que no primeiro episódio apresentado houve uma decisão tomada pela assistente operacional de privar duas crianças ao recreio, não havendo um diálogo ou negociação prévia. Fazendo uma análise à Convenção sobre os Direitos da Criança, 2004, p. 10, “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.”, “ A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (p. 11) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (p.22).

## **Episódio 2**

**Data:** 24/04/2015 **Hora:** 10:19h **Local:** Parque interior **Envolvidos:** Adulto C e criança S

**Situação:** A criança S encontrava-se a circular no túnel do parque interior num sentido considerado contrário e, após alguns avisos, é colocado de castigo ao lado da criança C no banco a observar os colegas.

**Exploração:** Em relação ao segundo episódio sucedido temos, mais uma vez, uma decisão tomada pela assistente operacional de privar uma criança ao momento do recreio, castigando-a por esta ter optado por circular num dos obstáculos do parque infantil de forma considerada contrária, não dando margem para permitir que a criança seja livre para decidir, inovar ou superar-se de uma forma espontânea. Mais uma vez vemos os direitos das crianças a serem postos em causa, no que concerne ao seguinte, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança: “ A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (2004, p.10), “ A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (2004, p.11) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).

## **Episódio 3**

**Data:** 17/04/2015 **Hora:** 10:47h **Local:** Parque interior **Envolvidos:** Adulto M, criança N e criança P

**Situação:** O adulto M coloca duas crianças de castigo sem ouvir o sucedido, apenas porque ouve as crianças a discutir e a gritar uma com a outra, passando o resto do recreio sem brincar.

**Exploração:** O terceiro episódio é marcado pelo mesmo comportamento por parte da assistente operacional, havendo, mais uma vez, a interrupção do momento do recreio para duas crianças, sem que estas sejam ouvidas ou tenham a possibilidade de se explicar. Mais uma vez os dois direitos acima descritos foram postos em causa.

#### **Episódio 4**

**Data:** 17/04/2015 **Hora:** 11:07h **Local:** Dentro e fora da sala **Envolvidos:** Adulto C, criança I e criança D

**Situação:** Algumas crianças ficam no exterior depois do toque e o adulto só se apercebe algum tempo depois, discutindo com as crianças e chamando-as de surdas.

**Exploração:** No que concerne ao quarto episódio podemos afirmar que houve um descuido por parte da assistente operacional aquando da entrada na sala, deixando que duas crianças permanecessem no exterior da mesma e ainda lhes atribuindo nomes depreciativos.

#### **Episódio 5**

**Data:** 20/04/2015 **Hora:** 10:30h **Local:** Sala **Envolvidos:** Adulto C e criança A

**Situação:** O adulto C coloca a criança A de castigo, sem recreio, porque esta se encontra muito agitada.

**Exploração:** Referente ao quinto episódio há novamente uma tomada de atitude por parte da assistente operacional de privar uma criança ao momento do recreio, sendo essa criança repetente nesta tomada de decisão, havendo a referência ao facto de a criança se encontrar muito agitada. Sendo o recreio um espaço / tempo para que as crianças se possam exprimir livremente e libertar energia, não faz sentido uma criança ser castigada por excesso de energia, havendo assim uma acumulação da mesma, causando uma maior perturbação em atividades que exijam concentração. É ainda posto em causa o seguinte direito instituído na Convenção sobre os Direitos da Criança: “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).

#### **Episódio 6**

**Data:** 20/04/2015 **Hora:** 10:34h **Local:** Sala **Envolvidos:** Adulto C e criança D

**Situação:** O adulto C coloca a criança D de castigo, dando como razão o facto de ela naquele dia estar muito “destravada”.

**Exploração:** Este episódio tem contornos bastante semelhantes ao que foi descrito anteriormente, tendo sido tomada a mesma atitude e tendo sido dada a mesma razão, apenas mudando a criança em questão.

### **Episódio 7**

**Data:** 21/04/2015 **Hora:** 10:30h **Local:** Sala **Envolvidos:** Adulto C, criança C e criança R

**Situação:** O adulto C coloca a criança C e a criança R de castigo, sem recreio, pelo motivo de que no dia anterior estas duas crianças foram acusadas de ter batido num colega, sendo este acontecimento negado por ambas as crianças.

**Exploração:** Relativamente ao sétimo incidente à que explicar o sucedido de modo a contextualizar a situação; uma criança ao sair da escola informou a mãe de que dois colegas haviam tido uma atitude violenta para com ele, chegando mesmo a dar-lhe um murro. No dia seguinte a mãe deslocou-se à escola e dirigiu-se à educadora e assistente operacional de modo a pedir satisfações, alegando que o filho apresentava marcas visíveis na face, o que não foi observável por nenhuma das adultas no momento, e que as crianças que tiveram tal atitude deveriam ser punidas. Ao confrontar as crianças em questão as mesmas afirmaram que não tinham tido nenhuma atitude violenta com o colega e tiveram até uma reação de surpresa. Posto isto, a situação não foi esclarecida, no entanto as duas crianças que tinham sido culpabilizadas ficaram de castigo durante o recreio e não foram brincar com os colegas. Perante esta situação temos mais uma vez os direitos das crianças a serem postos em causa, tal como a veracidade da sua palavra. Em relação aos direitos que foram desrespeitados, instituídos na Convenção sobre os Direitos da Criança temos: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (2004, p.10) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).

### **Episódio 8**

**Data:** 21/04/2015 **Hora:** 10:50h **Local:** Parque interior **Envolvidos:** Adulto C e criança A

**Situação:** O adulto C coloca a criança A de castigo por esta andar mal na lagarta, dando ainda como razão o facto de a criança naquele dia se encontrar muito nervosa para estar fora da sala.

**Exploração:** Relativamente a este incidente, a assistente operacional coloca a criança A, a mesma que já foi mencionada duas vezes acima, de castigo, sem recreio, dando a razão de que a criança se encontrava demasiado nervosa para estar no exterior da sala. Toda esta situação acaba por se contrariar, havendo uma necessidade de manter a criança no exterior da sala, permitindo que a mesma pudesse brincar, libertar toda a energia e atenuar as suas ansiedades. Tal não acontece e a criança é mantida na sala sozinha, ficando num estado ainda mais nervoso e agitado. Para além deste desajuste na tomada de decisão há ainda o desrespeito pelo seguinte direito instituído na Convenção sobre os Direitos da Criança: “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).

### **Episódio 9**

**Data:** 22/04/2015 **Hora:** 10:38h **Local:** Piscina de bolas **Envolvidos:** Adulto C e criança A

**Situação:** A criança A atirou as bolas da piscina para fora e o adulto C fechou-a na sala, batendo a porta com força.

**Exploração:** Neste episódio em questão a assistente operacional entra em conflito mais uma vez com a mesma criança acima referida, fechando-a na sala sozinha, batendo a porta com agressividade, pelo motivo de esta ter atirado as bolas da piscina para fora. Aquando deste comportamento da criança não houve qualquer diálogo ou negociação, foi desde logo tomada uma atitude brusca e pouco tolerante. Segundo os direitos inseridos na Convenção sobre os Direitos da Criança houve o desrespeito dos seguintes: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (2004, p.10) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).

### **Episódio 10**

**Data:** 22/04/2015 **Hora:** 10:40h **Local:** Piscina de bolas **Envolvidos:** Adulto C e 10 crianças

**Situação:** Encontravam-se cerca de dez crianças na piscina de bolas, sem espaço para brincar, nem para se movimentarem.

**Exploração:** Referente ao episódio número dez foi observada uma situação que se prendeu pela permanência de cerca de dez crianças na piscina de bolas, sem qualquer espaço para se movimentarem, causando bastante agitação e discussão entre elas. As

crianças foram mantidas naquele espaço, sem qualquer tipo de organização ou definição de fronteiras, importando apenas que se encontrassem seguras num espaço passível de ser observado pela assistente operacional.

### **Episódio 11**

**Data:** 22/04/2015 **Hora:** 10:42h **Local:** Casinha do recreio **Envolvidos:** Adulto M e 7 crianças

**Situação:** Encontravam-se cerca de sete crianças na casinha do recreio, sem espaço para brincar, originando discussões e empurrões.

**Exploração:** O episódio que surge aqui de seguida tem contornos bastante semelhantes a este descrito anteriormente, diferindo no grupo de crianças e no espaço ocupado, sendo desta vez na casinha inserida no espaço de recreio e tendo no seu interior cerca de sete crianças. Esta situação levou a algumas discussões e empurrões no interior da casinha, já que as crianças não se conseguiam organizar e definir um espaço específico para se posicionarem sem interferir no espaço dos colegas. Mais uma vez a assistente operacional, a cargo daquele grupo de crianças, ignorou esta falta de espaço e organização e deu primazia ao facto de as crianças se encontrarem dentro das fronteiras estabelecidas, seguras e vigiadas.

### **Episódio 12**

**Data:** 22/04/2015 **Hora:** 10:44h **Local:** Corredor **Envolvidos:** Todos

**Situação:** Algumas crianças encontravam-se a jogar futebol no corredor, aleijando outras crianças com a bola. Algumas crianças encontravam-se a chorar.

**Exploração:** Referente ao episódio seguinte importa mencionar que, de algum modo, há uma ligação aos incidentes anteriores, sendo o foco principal a falta de espaço, mal aproveitamento do mesmo, “acumulação” das crianças num espaço pouco amplo e a falta de utilização do espaço exterior. Houve momentos em que se encontravam crianças a chorar por serem atingidas por uma bola que estava a circular pelo espaço, sendo este um espaço bastante limitado e sem limites.

### **Episódio 13**

**Data:** 24/04/2015 **Hora:** 10:40h **Local:** Sala **Envolvidos:** Adulto C, criança C e criança R

**Situação:** A criança C e a criança R permanecem na sala e só saem para brincar quando o adulto C também sai, pelo acontecimento mal explicado de terem batido a um colega que afirmava ter marcas na cara, porém nenhum adulto da sala viu essas marcas ou o acontecimento em si.

**Exploração:** Por último, surge um episódio que advém de um incidente ocorrido anteriormente, relacionado com a acusação de duas crianças terem agido de forma agressiva com um colega, afirmando este, juntamente com a mãe, que apresentava marcas no rosto, não sendo observadas por mais nenhum adulto da sala, tal como o próprio acontecimento em si não foi alvo de observação por parte de nenhum adulto presente. Nos dias posteriores a esta suposta agressão as crianças acusadas passaram a ficar na sala até a assistente operacional se deslocar para o exterior da mesma, levando-os assim consigo de modo a poder vigiar os seus comportamentos. A questão que aqui se coloca é que a assistente operacional por norma demorava bastante tempo a sair da sala, tendo de ficar a acompanhar as crianças que demoravam mais tempo a lanchar, tendo de deixar a sala limpa e arrumada e ainda com a disposição das cadeiras em conformidade com o que se iria passar após o recreio. Assim sendo, o tempo que estas duas crianças dispunham para aproveitar o momento do recreio era bastante reduzido e não era, de todo, suficiente para satisfazer todas as necessidades das mesmas, condicionando o seu desempenho nas tarefas seguintes que exigiam mais concentração. Com esta atitude vemos alguns direitos correspondentes à Convenção sobre os Direitos da Criança a serem postos em causa, tais como: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (2004, p.10) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).

De um modo geral a situação que mais se repetiu foi a privação do recreio, por decisão das assistentes operacionais, sendo apontado como motivo o facto de a criança em causa se encontrar agitada /nervosa, por exemplo. A situação relativa à criança ser fechada na sala sozinha foi perturbadora, na medida em que afetou bastante o seu bem-estar e foi notório. Outra questão a realçar trata-se da falta de espaço a que as crianças estão sujeitas, tendo de limitar-se a um perímetro reduzido, afetando as suas brincadeiras e bem-estar. Fora esta questão, as crianças não frequentaram o espaço exterior da escola, mantendo-se sempre fechadas no espaço interior, tendo de lidar com a falta de espaço e com o facto de serem atingidas por objetos (bolas por exemplo) de outras crianças.

Os direitos que foram mais desafiados foram: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (2004, p.10) e “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas” (2004, p.22).