

O recreio escolar e o direito das crianças a brincar:
das conceções de docentes e assistentes
operacionais e das relações e práticas infantis numa
escola do 1º CEB. Que desafios educativos?

Filipa Isabel Faria Pereira

M

2021



Universidade do Porto

O recreio escolar e o direito das crianças a brincar:
das conceções de docentes e assistentes
operacionais e das relações e práticas infantis numa
escola do 1º CEB. Que desafios educativos?

Filipa Isabel Faria Pereira

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação, realizado sobre orientação
da Professora Doutora Manuela Ferreira.

Porto, 2021

Avisos legais

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da Infância, Família e Sociedade, e centra-se na experiência de formação possibilitada pelo estágio realizado numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas da cidade do Porto, entre setembro de 2020 e junho de 2021, particularmente nos espaços-tempos do recreio.

A observação participante dos recreios escolares e a análise da sua organização e funcionamento, das relações e práticas que as crianças ali desenvolvem e da presença ou ausência de docentes e assistentes operacionais, complementada com a realização de entrevistas semidiretivas a estes últimos atores educativos constituem a base empírica deste estágio e respetivas reflexões. Nesse sentido, e por referência aos contributos teóricos das Ciências da Educação e dos Estudos Sociais da Infância, a análise dos dados recolhidos procura compreender a institucionalização da infância na escola e o lugar que aí ocupam os espaços e tempos dos recreios escolares sublinhando a importância do brincar na vida das crianças enquanto processo de educação não formal num contexto de educação formal e enquanto direito das crianças a ser respeitado na escola.

A constatação de concepções pouco positivas acerca das crianças na escola partilhada pelo grupo docente e assistentes operacionais, em que sublinham o seu mau comportamento generalizado e os conflitos no recreio, não encontrou eco com a observação das atividades e relações das crianças naquele local. Esse desconhecimento das práticas infantis fora da sala de aula, associada à ausência do grupo docente no recreio e a uma presença das assistentes operacionais sobretudo num papel de vigilantes, chama a atenção para a necessidade urgente de intervir junto destas/es profissionais. Trata-se de promover um conhecimento das crianças contextualizado socialmente para, com isso, refletir acerca da educação no contexto das mudanças sociais, económicas, políticas que afetam as sociedades contemporâneas e acerca dos desafios que se colocam à escola e aos seus profissionais, incluindo os recreios e as relações que ali acontecem, sendo apresentada uma proposta de intervenção sob a forma de ações de formação.

No final deste relatório tecem-se considerações acerca da experiência de formação vivida e reflete-se acerca dos seus contributos para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Palavras-chave: crianças; concepções de docentes e assistentes operacionais; práticas infantis, recreio escolar no 1º CEB

Abstract

This report was developed within the scope of the Master's Degree in Education Sciences, in the field of Childhood, Family and Society, and focuses on the training experience made possible by the internship carried out in a Primary School of a Grouping of Schools in the city of Porto, between September 2020 and June 2021, particularly in the playground space-time.

The participant observation of school playgrounds and the analysis of their organization and operation, the relationships and practices that children develop there and the presence or absence of teachers and operational assistants, complemented with semi-directive interviews to these latter educational actors constitute the empirical basis of this internship and respective reflections. In this sense, and by reference to the theoretical contributions of Educational Sciences and Social Studies of Childhood, the analysis of the data collected seeks to understand the institutionalization of childhood at school and the place occupied by the spaces and times of school playgrounds, underlining the importance of playing in the lives of children as a process of non-formal education in a formal education context and as a child's right to be respected at school.

The observation of not very positive conceptions about children at school shared by the teaching staff and operational assistants, in which they underline their generalised bad behaviour and conflicts in the playground, did not find echo with the observation of the children's activities and relationships in that place. This lack of knowledge of children's practices outside the classroom, associated with the absence of the teaching staff on the playground and the presence of operational assistants mainly in a role of watchdogs, draws attention to the urgent need to intervene with these professionals. The aim is to promote a social contextualized knowledge of the children in order to reflect on education in the context of the social, economic and political changes that affect contemporary societies and on the challenges that are faced by the school and its professionals, including the playgrounds and the relationships that take place there.

At the end of this Report we make considerations about the training experience lived and reflect on its contributions for the construction of professionalism in Education Sciences.

Keywords: children; conceptions of teachers and operational assistants; children's practices, school playground in 1º CEB.

Resumé

Le présent rapport s'est développé dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation, dans le domaine de l'enfance, de la famille et de la société, et il se concentre sur l'expérience de formation rendue possible par le stage réalisé dans une école primaire de la ville de Porto, entre septembre 2020 juin 2021, plus particulièrement dans les espace-temps de la cour de récréation.

L'observation participative des cours de récréation et l'analyse de leur organisation et de leur fonctionnement, des relations et pratique que les enfants y développent et de la présence ou absence d'enseignant et assistant opérationnel, complétée par la réalisation d'interviews semi-directive aux différents acteurs éducatifs, constituent la base empirique de ce stage et de ses réflexions. En ce sens, et par référence aux contributions théoriques des sciences de l'éducation et des études sociales de l'enfance, l'analyse des données recueillies cherche à comprendre l'institutionnalisation de l'enfance à l'école et la place qu'y occupent les espaces de récréation en soulignant l'importance du jeu dans la vie des enfants en tant que processus d'éducation non formelle dans un contexte formel et en tant que droit des enfants à être respectés à l'école.

Le constat de conceptions peu positives sur les enfants à l'école partagé par le groupe d'enseignants et les assistants opérationnels, dans lequel ils soulignent leur mauvais comportement généralisé et les conflits dans la cour de récréation, n'a pas trouvé de correspondance avec l'observation des activités réalisées dans ce contexte. Cette méconnaissance des pratiques infantiles en dehors de la salle de classe, associée à l'absence d'enseignants dans la cour de récréation et à une présence des assistantes opérationnelles surtout dans un rôle de surveillants, attire l'attention sur la nécessité urgente d'intervenir auprès de ces professionnels. Il s'agit de promouvoir une connaissance située et contextualisée des enfants dans ce milieu social afin de penser à l'éducation baignée dans un contexte de constantes modifications et changements sociaux, économiques, politiques qui affectent les sociétés contemporaines et sur les défis auxquels sont confrontés l'école et ses professionnels, y compris les loisirs et les relations qui s'y déroulent, et une proposition d'intervention sous forme d'actions de formation suggérée.

À la fin de ce rapport, des réflexions sont formulées à propos de l'expérience de formation vécue et sur ses contributions à la construction de la définition professionnelle des équipes en sciences de l'éducation.

Mots-clés : enfants ; les conceptions des enseignants et des assistants opérationnels ; pratiques infantiles ; espace de récréation dans une école primaire.

Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas
AEC's – Atividades Extracurriculares
AO – Assistentes Operacionais
ATL – Atividades de Tempos Livres
EB – Escola Básica
ENT - Entrevistas
EPE – Educação Pré-escolar
CAF – Componente de Apoio à Família
CDC – Convenção dos Direitos da Criança
CE – Ciências da Educação
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEF - Cursos de Educação e Formação
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
FCP – Futebol Clube do Porto
FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
GAM – Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar
MCED – Mestrado em Ciências da Educação
NAEYC - National Association for the Education of Young Children
NT – Notas de terreno
PE - Projeto Educativo
PPT – *Power Point*
SS – e seguintes

Índice

Introdução

1. A infância contemporânea, escola e direitos das crianças: a importância dos recreios	1
2. Preocupações e questões de partida	3
3. Estrutura do Relatório	4

Capítulo I: Infância, educação e direito a brincar na escola - enquadramento teórico-conceitual

1. Infância, escola e as crianças como alunos	6
2. A escola e as crianças que existem nos alunos	8
2.1. As crianças como atores sociais	8
2.2. As crianças como produtoras de culturas infantis e a importância do brincar	9
3. O recreio escolar como um espaço e tempo para as crianças	13
3.1. Características dos espaços recreio na escola	15
3.2. Recreio escolar e não formal, informal e formal: três modalidades de educação interdependentes	18
4. Direitos ao recreio e ao brincar	19

Capítulo II: Uma escola do 1º CEB e seus atores - apresentação e caracterização do contexto de estágio

1. Os recreios escolares do 1º CEB – enquadramento legal	22
2. A escola “Amizade”, uma escola do 1º CEB	23
2.1. Caracterização geosocial	23
2.2. Caracterização socioeducativa	23
3. Os atores	24
3.1. O corpo docente	24
3.2. O corpo não docente: as assistentes operacionais e os técnicos de Componente de Apoio à Família	25
3.3. As crianças	25
4. Organização e funcionamento do espaço e do tempo – caracterização	25
4.1. O espaço do recreio	26
4.2. Funcionamento dos recreios e tempos letivos	27
4.3. O que nos diz a organização e o funcionamento do recreio da escola “Amizade”?	28

Capítulo III: Conhecer para intervir no recreio de uma escola do 1º CEB – opções metodológicas e éticas e análise reflexiva do processo de estágio

1. Posicionamento metodológico e ético	30
1.2. Opções metodológicas	32
1.2.1. Conhecer o recreio escolar e os seus atores: pesquisa documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas	32
1.2.2. Propor uma intervenção socioeducativa com os atores educativos	34
2. Análise reflexiva do processo vivido no estágio	35
2.1. Pesquisa documental	35
2.2. Negociar a entrada no terreno, primeiras observações e escolha de uma escola	36

2.3. Observações no recreio escolar	37
2.4. Entrevistas semiestruturadas a professores e a assistentes operacionais	39
2.5. Análise de conteúdo dos dados recolhidos	40
2.6. Da análise e reflexão à intervenção	41
3. Principais limitações	42

Capítulo IV: Construir conhecimento sobre o recreio da escola e os seus atores - perspectivas de professores, assistentes operacionais e crianças – apresentação dos dados e análise

1. Os recreios da escola nas perspectivas dos docentes entrevistados	43
1.1. O que dizem o/a docentes?	43
1.1.1. Conceções acerca das crianças	43
1.1.2. Conceções acerca da educação	46
1.1.3. Conceções acerca do recreio escolar	49
• Acerca do recreio da escola “Amizade”: aspetos positivos e negativos	50
1.2. As práticas do/a docentes no recreio	51
1.3. Convergências e divergências entre conceções e práticas do/a docentes no recreio escolar - síntese	51
2. Os recreios da escola nas perspectivas das assistentes operacionais	52
2.1. O que dizem as assistentes operacionais?	52
2.1.1. Conceções acerca das crianças	52
2.1.2. Conceções acerca da educação	54
2.1.3. Conceções acerca do recreio escolar	56
• Acerca do recreio da escola “Amizade”: aspetos positivos e negativos	57
2.2. Práticas educativa das assistentes operacionais	58
2.3. Convergências e divergências entre das assistentes operacionais - síntese	59
3. As perspectivas das crianças	60
3.1. Onde estão as crianças no recreio? – espaços preferenciais e sua relação com género e idades	60
3.2. O que fazem as crianças no recreio? – atividades e relações	61
3.3. O que pensam e dizem as crianças	64
4. Entre as perspectivas dos adultos – docentes e AO – e as perspectivas das crianças: balanço e sugestões de melhoria	65
4.1. Sugestões de melhoria dos recreios – docentes, assistentes operacionais e crianças	68

Capítulo V: Pela melhoria das práticas e das relações entre crianças e adultos que privam em contexto escolar, uma proposta de intervenção

1. “Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares”, intervir nos recreios da escola sob a forma de uma ação de formação	69
1.1. Génese e justificação da proposta de intervenção	69
1.2. Finalidades e principais objetivos	70
1.3. Principais destinatárias/os	71
1.4. Recursos humanos e materiais	72
1.5. Duração e horários	72
1.6. Planificação das ações de formação	73
1.6.1. Princípios ético-metodológicos na elaboração da proposta	73
1.6.2. Planificação da ação de formação	74

1.6.2.1. Programa da ação de formação	74
1.6.2.2. Descrição detalhada das sessões de formação: objetivos, conteúdos programáticos; dinamização pedagógica, recursos e bibliografia	75
• <i>Um baú a descobrir: crianças, educação informal e os seus direitos nos recreios escolares</i> – os porquês de uma ação de formação	76
• “As crianças de ontem e as crianças de hoje”: o que se mantém e o que mudou?”	76
• “Crianças e os seus direitos”	77
• “Recreio: um tempo e um espaço a descobrir na escola”	78
• “Um baú a reinventar: crianças, educação informal e os seus direitos”	79
1.6.3. Calendarização da ação de formação	81
Considerações finais	82
Referências Bibliográficas	85
Apêndices	89

Índice de quadros, figuras e tabelas

Quadro 1 – Alunos/as do 1º CEB por ano de escolaridade e género	25
Figura 1 – Planta da escola: espaço interior	26
Figura 2 – A escola – espaço exterior e recreio	26
Quadro 2 – Tempos letivos e de recreio do 1ºCEB	27
Quadro 3 – Os recreios escolares: convergências e divergências entre conceções e práticas do/a docentes – síntese	51
Quadro 4 – Os recreios escolares: convergências e divergências entre conceções e práticas das assistentes operacionais – síntese	59
Figura 3 – A escola - espaços exterior e recreio: locais preferidos por género	60
Quadro 5 – Atividades das crianças no recreio - género e idades	61
Quadro 6 – Os recreios escolares nas perspetivas dos adultos – professores e AO – e das crianças - síntese	66
Quadro 7 – Os recreios escolares: sugestões de melhoria dos adultos – professores e AO – e das crianças - síntese	68
Quadro 8 - Programa da Ação de Formação “ <i>Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares</i> ”	75
Quadro 9 - Calendarização da Ação de Formação “ <i>Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares</i> ”	81

Índice de Apêndices

Apêndice I - Organização do recreio escolar por zonas e espaços em tempo de pandemia	i
Apêndice II - Guião de entrevista a docentes	ii
Apêndice III - Guião da entrevista às AO	iii
Apêndice IV - Termo de consentimento informado aos docentes e AO	iv
Apêndice V - Organização e funcionamento da escola - sistematização	v
Apêndice VI - Análise de conteúdo das observações - Relações da Estagiária com os diversos atores sociais – crianças, coordenador da escola e funcionárias	vi
Apêndice VII - Análise de conteúdo das observações - Conhecimento acerca das crianças pelas crianças	x
Apêndice VIII - Análise de conteúdo das observações - O que as crianças desejam e o que mudariam	xiii
Apêndice IX - Análise de conteúdo das observações e conversas: atividades no tempo e espaço do recreio por género e idade – síntese	xiv
Apêndice X - Análise de conteúdo das observações - Atividades e relações entre crianças no intervalo da manhã e intervalo do almoço	xvi
Apêndice XI – Análise de conteúdo das entrevistas a docentes	xxviii
Apêndice XII – Análise de conteúdo das entrevistas a AO	xxxviii
Apêndice XIII – Excertos do Diário de Bordo	xlvii

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (MCED) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), domínio “Infância, Família e Sociedade – Temas e Problemas em Educação”, optei pela realização de um estágio uma vez que tem como objetivo favorecer a iniciação à prática profissional autónoma e permitir a integração num meio profissional através do contacto com os contextos de exercício da profissão. Além disso, a realização de estágio permitir-me-ia colocar os conhecimentos adquiridos aos longo da formação em CE em prática e de um modo contextualizado, aprofundando-os, ganhar experiência e ampliar a rede de contactos profissionais e pessoais. Acresce que a modalidade de estágio, enquanto momento da formação em que o discente/estagiário pode vivenciar experiências em espaços-tempos e com diversos atores educativos reais, conhecendo melhor sua área de atuação, lhe possibilita desenvolver atitudes de pesquisa; apurar a observação e a análise e reflexão críticas, e, com isso, aumentar as suas competências profissionais para “ler” e compreender a realidade, identificar problemas e organizar ações para reorientar práticas com sentido e em prol de uma educação mais inclusiva, mais empática e mais respeitadora dos direitos humanos.

1. A infância contemporânea, escola e direitos das crianças: a importância dos recreios

Como diz Neto (2020), na escola não entra só o cérebro e sim, o corpo todo. Porém, o corpo está esquecido nas escolas. Com efeito, a institucionalização socioeducativa da infância tem levado as crianças a passarem cada vez mais tempo do seu dia nas escolas e, dentro delas, nas salas de aula, sentadas e caladas, sem se poderem expressar, fazer perguntas e participar – por vezes, o cérebro não entra na escola -, dispondo de um espaço exterior – o recreio escolar – nem sempre adequado e limitado para brincarem assim como, de um tempo reduzido para tal, não esquecendo que também têm a sua liberdade de ação e interação limitadas devido à imposição de um conjunto de regras e o controlo mais ou menos apertado pelos adultos ali presentes.

Ora, tal como a cognição, o movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo. A identidade da infância não é compatível com a ideia de um intelecto ativo num corpo passivo (idem). Nesse sentido, a falta de oportunidade para as crianças também serem crianças dentro

da escola afeta o seu o processo de aprendizagem, o seu desenvolvimento global e a formação do seu caráter e personalidade.

Fora das escolas, também o corpo está esquecido. Muitas famílias nem sempre reconhecem o valor do brincar e do jogar, manifestando uma certa preocupação quando as crianças passam demasiado tempo nessas atividades, considerando que seria educacionalmente mais vantajoso a sua ocupação em outras atividades de teor mais escolar. Acrescem as preocupações que muitas famílias têm relativamente ao local onde as crianças brincam e com quem o fazem, impedindo-as, muitas vezes, de fazerem certos tipos de brincadeiras com medo de que se magoem, por exemplo. Esta superproteção e os receios sobre a segurança na educação das crianças, segundo Neto (2020), normalmente são negativas no processo de desenvolvimento global:

“A necessidade de proteção e segurança das crianças é um direito (...). No entanto, só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas desde o seu nascimento. O corpo em movimento é a garantia de um desenvolvimento motor autónomo durante a infância e juventude, nomeadamente pelas experiências cheias de incerteza e complexidade crescente na vida quotidiana. O risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana (condição de natureza evolutiva) que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade. (...) O risco não é só físico, mas também emocional, mental e social. A existência humana apresenta inúmeros riscos ao longo do seu desenvolvimento (...). Confrontar e confrontar-se é mais que um instinto primitivo que possibilita o desenvolvimento da nossa civilização.” (Neto, 2020: 97)

A falta de espaço que as crianças têm nas suas residências, a falta de pares para brincarem fora escola que frequentam são, ainda, outros impedimentos das crianças terem acesso aos benefícios do brincar e do jogar. E, no entanto, nenhuma criança pode ser privada da oportunidade de usufruir dos seus direitos à educação, ao recreio e a brincar; direitos consagrados na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), especificamente nos artigos 28º e 31º, respetivamente.

Várias questões surgem então: Como se podem respeitar os direitos à educação e ao brincar na escola, sem prejuízo deste último? Num espaço institucionalizado e com uma lógica escolar estabelecida que oportunidades têm as crianças de exercer a sua autonomia, e de conhecer, criar e inventar o novo e o diferente? Como promover o desenvolvimento integral das crianças se o brincar ou jogar é aceite apenas com a presença de adultos e as regras destes? O que significa ser criança nesta configuração? Por conseguinte, há várias razões para valorizar o espaço do recreio, uma vez que este espaço-tempo dentro da escola oferece às crianças momentos que se tornam cada vez mais raros e escassos fora da escola.

Com efeito, hoje em dia, relativamente a décadas passadas, há um maior número de crianças a viver em espaço urbano e, desta quantidade, muitas são as que vivem em apartamentos; logo, o espaço para brincar e/ou jogar ao ar livre é um espaço muito reduzido chegando mesmo ao ponto de muitas nem terem esse espaço. Por outro lado, cada vez mais as crianças não brincam ao ar livre, na rua, como antigamente acontecia, e isso deve-se, cada vez mais, às famílias preferirem viver em meio urbano e à diminuição de segurança que hoje em dia existe, principalmente nos grandes meios urbanos, em que há uma forte circulação de veículos e falta de confiança em relação às pessoas, inclusive aos próprios vizinhos que já não se conhecem, ao contrário de antigamente em que as redes de vizinhança facilitavam que as crianças convivessem e circulassem à vontade na rua. Por fim, no espaço do recreio escolar as crianças podem brincar e jogar com outras crianças, coisa que, geralmente e infelizmente, cada vez menos acontece fora das escolas. Nesses momentos, quando estão em casa sem outras crianças para brincarem ou jogarem e, sem permissão para virem para os espaços ao ar livre para fazerem as atividades que lhes apetecer, acabam por se entreterem sozinhas e durante longas horas com a televisão e recursos eletrónicos, como jogos digitais, o computador, etc.

De outro ângulo, uma atenção particular aos recreios é importante porque este local e tempo é onde acontece a quase a totalidade dos conflitos entre alunos do 1º ciclo (Fernández, 2007; Oliveira, 2007; Rosa, 2007 cit in Ferraz, 2012). Este é também um local e um tempo, segundo Pereira, Neto e Smith (2003 cit in Ferraz, 2012) que pode ser de grande importância educativa para os alunos, mas, para isso, os recreios necessitam de ser equipados adequadamente, preservados e supervisionados. No que toca a este último aspeto, quem supervisiona – geralmente, assistentes operacionais - deve ter formação específica para dinamizar os recreios com as crianças, para abordar os conflitos entre alunos nos recreios de modo a prevenir manifestações de discriminação social e de *bullying* nas escolas. Caso contrário, os recreios escolares tornam-se locais apeteceíveis para estimular comportamentos conflituosos e violentos que influenciam negativamente o clima escolar.

2. Preocupações e questões de partida

Pelas razões apontadas, o estágio veio a ocorrer numa escola do 1º ciclo integrada num Agrupamento de Escolas que se localiza na cidade do Porto, mais concretamente, nos tempos e espaços do recreio escolar, e decorreu entre o final de setembro de 2020 e julho de 2021, coincidindo, a partir de 15 de janeiro de 2021, com o período de confinamento e de fechamento das escolas.

A perspectiva de intervenção em contexto escolar em que me posiciono implica trabalhar *com* os atores e *não em vez deles ou apesar deles* (Menezes, 2007; Bolívar, 2003) - só com o seu envolvimento ao longo de todo o processo é que há sucesso na intervenção. Para tal, é importante criar condições que visem a capacitação, empoderamento, emancipação e autonomia das pessoas envolvidas na relação com os seus contextos (idem). Isso implica não separar a investigação da intervenção socioeducativa, o que requer um conhecimento do recreio escolar e das relações dos/entre atores educativos - docentes, AO e crianças - contextualizado socialmente para, de modo sustentado, identificar questões significativas a melhorar e assumir tomadas de posição e de decisão nas intervenções a propor e a levar a cabo. Implica, portanto, refletir acerca da educação no contexto das mudanças sociais, económicas, políticas que afetam as sociedades contemporâneas e acerca dos desafios que se colocam à escola e aos seus profissionais, incluindo a organização e funcionamento dos recreios e as várias ações que ali acontecem.

Assim sendo, a minha presença nos recreios escolares pautou-se por atender e procurar compreender:

- Como estavam organizados os espaços do recreio da escola?
- Que atividades realizavam as crianças no recreio?
- Como eram as relações das crianças no recreio?
- O que pensam os profissionais da escola – docentes e AO - acerca das crianças e sobre o tempo e o espaço do recreio escolar?
- Como eram as relações dos profissionais da escola – docentes e AO – com as crianças durante o recreio?

A análise e reflexões suscitadas pelas observações e entrevistas realizadas recorrem aos fundamentos e conceções teóricas das Ciências da Educação e dos Estudos Sociais da Infância e enquadram-se na legislação vigente acerca dos recreios escolares, de forma a sustentar a construção de uma intervenção centrada nos Direitos das Crianças e na participação das mesmas, juntamente com os restantes atores da comunidade escolar - professores e assistentes operacionais.

3. Estrutura do Relatório

Tendo em conta as coordenadas de estágio o presente relatório é constituído pelos seguintes capítulos:

Capítulo I – *Infância, educação e direito a brincar na escola - enquadramento teórico-conceitual* - onde são explicitadas as bases teóricas e conceituais das Ciências da Educação e dos Estudos Sociais da Infância que permitem refletir acerca da

importância dos recreios escolares na educação das crianças que frequentam o 1º CEB e que foram essenciais para conhecer o contexto, o analisar e perspetivar uma intervenção com sentido para os atores da comunidade educativa.

Capítulo II – *O recreio da escola do 1º ciclo - apresentação e caracterização do contexto de estágio e seus atores* – que começa pelo contexto mais amplo, reportando-se ao enquadramento legal e legislativo acerca dos recreios escolares, mostrando as mudanças que têm sido introduzidas a este respeito nas escolas. Seguidamente apresenta a escola, dando conta das suas relações com o agrupamento de escolas em que se insere por via da análise do seu Projeto Educativo e Regulamento Interno do agrupamento. Após a localização geosocial da escola na cidade do Porto, caracterizam-se os seus atores educativos, considerando os professores e as assistentes operacionais e as crianças do 1º CEB, descreve-se a sua organização e funcionamento e caracterizam-se os espaços e tempos dos recreios escolares.

Capítulo III – *Conhecer para intervir no recreio de uma escola do 1º CEB - opções metodológicas e éticas e análise reflexiva do processo de estágio* - explicita o posicionamento ético e metodológico assumido perante o estágio, e fundamenta as opções postas em ação. Em seguida apresenta uma análise reflexiva do processo vivido ao longo do estágio, desde as negociações para a entrada na escola aos processos envolvidos na recolha de dados através da pesquisa e análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Identificam-se, ainda, as principais limitações.

Capítulo IV - *Construir conhecimento sobre o recreio da escola e os seus atores - perspetivas de professores, assistentes operacionais e crianças* - apresenta a análise dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas a docentes e AO, e nas notas de registo das observações das crianças, e identificam-se as principais tensões e questões críticas, suscetíveis de poderem ser objeto de reflexão, formação e intervenção com vista à sua consciencialização e desejável mudança concetual e nas práticas.

Capítulo V - *Pela melhoria das práticas e das relações entre crianças e adultos que vivem em contexto escolar - proposta de intervenção* - apresenta uma proposta de intervenção sob a forma de uma ação de formação destinada aos profissionais da educação da escola (docentes e não docentes), explicitando a sua justificação e enquadramento, principais objetivos, recursos humanos e materiais, programa das ações de formação a desenvolver, avaliação, bibliografia e sua calendarização.

Considerações finais, onde se reflete acerca dos contributos da experiência de estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Capítulo I

Infância, educação e direito a brincar na escola - enquadramento teórico-conceitual

Neste capítulo são explicitadas as bases teóricas e conceituais das Ciências da Educação e dos Estudos Sociais da Infância que permitem refletir acerca da importância dos recreios escolares na educação das crianças que frequentam o 1º CEB e que foram essenciais para conhecer o contexto, o analisar e perspetivar uma intervenção com sentido para os atores da comunidade educativa.

1. Infância, escola e as crianças como alunos

Quando se pensa nas crianças nos dias de hoje constata-se que uma das suas principais localizações sociais é na escola. Historicamente esta segregação da infância deve-se a transformações sociais de que resultou a desvalorização das funções instrumentais das crianças-filhos, em particular as produtivas, associadas à sua efetiva contribuição económica para o agregado familiar; a denúncia da criança-trabalhadora e a afirmação de um conjunto de medidas políticas legais, nacionais e internacionais, destinadas a protegê-las da exploração do trabalho infantil e a providenciá-las com educação; a construção sociopolítica do estado-nação e a necessidade de, em nome do bem da Nação, formar um novo ser social, racional e reflexivo, leal e apto a responder a desafios que a reestruturação da sociedade, perspetivada em moldes capitalistas, burocráticos e urbanos, exigia (Ferreira, 2006; Rocha e Ferreira, 2008). Assim sendo, assiste-se desde o final do século XIX e ao longo do XX até aos dias de hoje, à institucionalização da infância e à sua reinstitucionalização (Sarmiento, Tomás e Soares, 2004).

As crianças passaram a permanecer e permanecem na escola grande parte do tempo diário e sob a responsabilidade de outros adultos que não os progenitores ou outros familiares. A ocupação útil e racional do tempo diário da vida das crianças desde que se proibiu o trabalho infantil, passou a ficar a cargo das instituições educativas, que passaram a ditar o tempo da infância como um tempo de escolarização ou de preparo para a vida escolar. A institucionalização da infância, associada à sobrevalorização da escolarização das crianças tem contribuído para a produção de um entendimento generalizado de que o seu lugar social é na escola, e “a tempo inteiro” (Cosme & Trindade, 2007), cabendo-lhes aprender e demonstrar um conjunto de saberes,

práticas, regras, comportamentos, atitudes, que são vistos como úteis para se prepararem para a vida adulta futura. Deste modo, “a institucionalização da infância moderna relacionou[-se], intrinsecamente, com a institucionalização escolar” (Pereira, 2008: 4) como se tornou visível aquando do alargamento da escola pública a todos, gratuitamente, passando a partilhar responsabilidades com a família na formação e desenvolvimento dos indivíduos e a ser entendidas como tendo um papel importantíssimo na vida da sociedade. Por outras palavras, segundo Rocha e Ferreira (2008: 23), o processo sociohistórico da localização das crianças em contextos distintos da família

“que na sua forma e função social de provisão e proteção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais, designa-se por institucionalização (cf. Näsman, 1994; Brannen e O’Brien, 1995; Edwards, 2002), nela confluindo a construção do estatuto social das crianças como alunos” (Ariès, s.d; Hendrick, 1990; Sirota 1993; Sarmento, 2000; Sacristan, 2003/2005).

A entrada e frequência da escola pelas crianças supõe, então, a sua passagem para um outro espaço social apartado da família, organizado, regulado e sob o olhar de outros adultos, e a partilha quotidiana de novas regras, inerentes a horários, espaços e conteúdos disciplinares, atividades, objetos e materiais com as restantes crianças que se encontram na mesma condição e situação, todas elas submetidas a relações pedagógicas e avaliação, a modos peculiares de aprender os saberes, ritos e rituais próprios da educação formal, que a todos exige aprenderem a desempenhar o papel de aluno.

Neste processo, a escola, enquanto uma das primeiras instâncias públicas a assumir a estruturação, regulação e regularização do dia-a-dia e das práticas das crianças, agrega-as e segrega-as em grupos homogêneos, recortados em função de idades específicas, localizados em tempos-espaços próprios e submetidas coletivamente a determinadas formas de ensino e aprendizagem e de socialização que se processam através de práticas e relações pedagógicas racionalizadas, formalizadas e detalhadas com o professor, conformes à educação formal. Relembrando que a educação formal, caracteriza-se por acontecer durante um determinado tempo e num local próprio, a escola, segundo modalidades de educação assentes na assimetria de papéis, professores e alunos, e numa estruturação prévia de programas processos avaliativos e de certificação (Canário, 2000).

Aprender a desempenhar o papel social como alunos, significa aprender, exercitar e interiorizar um conjunto de saberes, práticas, comportamentos e atitudes

homogeneizados, moralizantes, com uma disciplina mental e corporal de acordo com códigos socialmente instituídos e transmitidos pelos adultos-professores, mediante relações de um só pastor para um rebanho (Foucault, 2008, cit in Garcia, Rodrigues e Castilho, 2016) que impedem experiências singulares de educar. Foucault (1987), aponta em “Vigiar e Punir” que uma das instituições mais importantes para se entender o poder disciplinar com o qual a sociedade atual opera, é a escola. Neste tempo de aprendizagem das crianças na escola, estas são entendidas como corpos produtivos, eficazes e úteis por via de processos de disciplinação no espaço, tempo, relações e saberes que, hoje em dia operam num processo contínuo e duradouro até aos 18 anos, idade que baliza o fim da escolaridade obrigatória. Com efeito, nas instituições escolares, a infância das crianças está condicionada pelas suas regras, ritos e rituais. “Todos os momentos, todas as horas, todos os afazeres estão controlados” (Garcia, Rodrigues e Castilho, 2016: 33). Como dizem os autores citados anteriormente, também estão regra geral, todas as crianças juntas o tempo todo, a fazer as mesmas coisas ou coisas muito parecidas. Assim, se ser criança implica frequentar instituições educativas, e, frequentar estas instituições implica ser aluno; aprender a ser aluno (cons)institui-se como ofício da criança (Sarmiento, 2011; Sirota, 2001). Daí que a estreita ligação da infância à escola, como contexto legítimo e autorizado para a sua socialização, reforça que os termos “criança” e “aluno” sejam usados como sinónimos.

Deixarão as crianças de ser crianças a partir do momento em que estão na escola? Que espaços-tempos tem a escola para que os alunos possam estar como crianças que são? O que significa ser criança/crescer criança nesta configuração escolar?

2. A escola e as crianças que existem nos alunos

2.1. As crianças como atores sociais

Contrapõem-se à ideia de criança como tábua rasa e aluno recetáculo passivo, outras perspetivas como as que vêm dos Estudos Sociais da Infância que as concebem como atores sociais competentes (Rocha e Ferreira, 2016; Tomás, 2014), relevando a sua agência “escondida” e cuja autonomia deve ser salvaguardada e incentivada. Assim sendo, são aqui tomadas como referentes para discutir e explorar os modos particulares das crianças construírem os seus mundos sociais como crianças na escola.

Tal significa que, num contexto organizado, regulado e com uma cultura própria como a escola, as crianças procuram ativamente e rapidamente (sobre)viver, apropriando-se significativamente, ou seja, aprendendo o que lhes é transmitido e imposto em função

dos seus interesses e saberes prévios, investindo-a de sentidos subjetivos, tornando-a sua. Corsaro (1997 cit in Muller, 2006) refere-se a este processo de socialização propondo o conceito de reprodução interpretativa. Este conceito incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação da cultura adulta, mas também para produzirem as suas culturas infantis entre os seus pares, assim contribuindo para a mudança social. Portanto, fundamental para essa visão é a apreciação da importância da vida coletiva: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares.

Assim sendo, segundo Rocha e Ferreira (2008), a noção de ofício de aluno ganha um outro significado. Na aprendizagem do ofício de aluno, tão significativo como a socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas escolares, “é o uso competente que as crianças fazem das regras implícitas da escola e dos saberes adquiridos para jogarem estrategicamente com eles, manipulando-os e/ou transgredindo-os em função dos seus interesses, objetivos e motivações individuais e coletivos” (Goffman, 1961, 1973; Coulon, 1997 cit in Rocha e Ferreira, 2008: 29). Nesta lógica, e ainda na esteira das autoras citadas anteriormente, tornar-se aluno chama também a atenção para as formas partilhadas e estratégicas das crianças aprenderem a ser reconhecidas socialmente como membros da instituição e dos grupos de pares, sem de ambos excluir os efeitos das diferenças, hierarquias, preconceito e discriminação social, de género ou étnica, nem a heterogeneidade que o desempenho do ofício se pode revestir. Tal como diz Pollard (1985 cit in Rocha e Ferreira, 2008) as crianças são, deste modo, convidadas a agir em ‘duas esferas’ que são: a das estruturas académicas e das estruturas informais de interação conjugando nessa combinação de planos a sua “mestria” no ofício de aluno.

2.2. As crianças como produtoras de culturas infantis e a importância do brincar

Afirmar que as crianças são atores sociais competentes, com agência e autonomia significa, como se referiu, admitir que elas também contribuem para mudanças dos contextos organizados para elas, nos quais vão sendo inseridas, aprendendo o que lhes é transmitido e imposto pelos adultos, mas de um modo que não é passivo, antes seletivo e questionador, investindo essas aprendizagens de sentidos subjetivos, individuais e coletivos. As crianças tomam o mundo adulto por referência e, até certo ponto, reproduzem-no, mas acabam por recriar um mundo a seu modo.

As crianças criam então cultura(s) com os adultos e com os seus pares, sendo a produção desta(s) últimas muito importante. Essas culturas infantis, tal como diz Ramos e Campos (2019) são um processo inovador e criativo da participação da criança

na sociedade, em que são afetadas pela sociedade e também a afetam (Corsaro 1997 cit in Muller, 2006).

Entende-se por culturas infantis “o conjunto organizado de ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefactos produzidos pelas crianças” (Sarmiento, 2007: 26), sendo que uma parte relevante se refere às culturas lúdicas. A esse conjunto de regras e significações que se adquirem e que se aprendem a dominar no contexto da brincadeira, e que a tornam possível, Brougère (1998 cit in Ferreira, e Veiga, 2017) denomina como cultura lúdica.

Como refere Ferreira e Veiga (2017), as culturas lúdicas, tal como qualquer cultura, são produzidas, transmitidas e enriquecidas pelos sujeitos que nela participam, (re)elaborando-se na interação social sendo, por isso, co-construídas. É essa coletânea comum de brincadeiras, experiências e referências culturais que permitem às crianças brincarem juntas, e frequentemente, e assumirem a representação antecipada de determinados papéis sociais, experimentando situações de “como se”, que não seriam possíveis no seu tempo presente, mas que assim têm a oportunidade de se apropriarem, ensaiarem e incorporarem o mundo adulto (idem). Sem conhecerem e dominarem esses procedimentos as crianças ficam de “fora” visto que não dispõem das referências próprias daquele grupo para brincarem de modo contextualizado - a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem às crianças iniciar a brincadeira, mantê-la, abrihantá-la e reinventá-la, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. Na medida em que as crianças utilizam a sua criatividade e decidem o que é para elas a realidade, transformando-a e adaptando-a aos seus desejos, no brincar são as regras sociais existentes que são apropriadas, ressignificadas e encaixadas nos mundos infantis assim construindo e recriando um mundo imaginário, do “faz de conta” onde o seu espaço como crianças esteja garantido. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais e aprender a lidar com as suas múltiplas facetas.

As culturas lúdicas infantis, além da dimensão interativa e da fantasia do real implicam ainda a vivência da ludicidade, ou seja, valem por si, em si e sem limitações externas, isto é, sem ter em vista uma produção pré-estabelecida o brincar, enquanto atividade lúdica autodeterminada, e expressando-se por meio de gestos e atitudes repletos de significados subjetivos, visto que quem a pratica investe os seus interesses, saberes e afetos, caracteriza-se como o oposto ao trabalho (Ferreira, 2002; Smith 2006). Por conseguinte, se as crianças não sentem prazer em realizar uma determinada atividade, significa que esta não é brincar, mas sim, um mero exercício, uma tarefa, uma obrigação, um trabalho. Não obstante, brincar não é sinónimo de facilidade, uma vez que se as crianças sentem prazer na brincadeira, e esta está associada a características

como a novidade e o desafio, precisam empenhar-se, investir energia e esforço (Ferland, 2006 cit in Sarmento e Silva, 2017).

Com efeito, tal como diz Neto (2020), ao longo da história da humanidade, independentemente das mudanças verificadas, as crianças sempre brincaram:

“Brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real (...) Trata-se da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando autonomia, risco e segurança (...) Brincar implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação, ensinando a viver em vários contextos e interações. (...) Não há só o brincar, mas acima de tudo, pessoas em desenvolvimento que brincam para aprender a incerteza e a complexidade de todas as coisas.” (Neto, 2020: 15).

Brincar com outras crianças também é aprendizagem (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008) uma vez que, como em qualquer outra atividade onde exista interação, quando se brinca comunica-se, troca-se e partilham-se saberes e práticas, ocorrendo conflitos, negociações e a (re)invenção de regras durante o ato, ou seja, estando envolvidas em processos de construção permanente da socialização e de auto-conhecimento e descoberta de si, dos outros e do mundo (Ferreira, 2004; Smith, 2006). Assim, apesar de serem dependentes dos pais ou de outros adultos para diversos cuidados diários, enquanto brincam as crianças tornam-se seres “todo-poderosos” e aprendem a ser “autossuficientes”, sendo capazes de escolher e decidir sozinhas ao que, como, quem e com o que brincar (Ferland 2006 cit in Sarmento e Silva, 2017). O poder de iniciativa e deliberação contribui assim para fomentar a participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito (CDC, 1989) no presente e a usar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida.

Simultaneamente ao brincar *das* crianças, o brincar *para* as crianças, sob a forma de jogos pensados pelos adultos para elas e com vista à promoção de determinadas finalidades e objetivos, também tem uma forte importância na sua vida. Esse é o caso quando as crianças participam em jogos de regras, ou seja, jogos com finalidades e regras prévias, explícitas e predefinidas por outros e cuja realização requer a compreensão, aceitação e cumprimento por parte das crianças, visando o objetivo final de ganhar (Marques, 2017, Fiuza, 2019). Portanto, jogar implica disciplina, respeito pelas regras, papéis e posições determinadas e com consequências para quem desobedece a essas regras, onde se ganha ou se perde.

Neste sentido, apesar de, para Fiuza (2019), o jogo ser um meio da criança fazer novos amigos e de aprender as regras da convivência entre grupos, assim ampliando as suas competências pessoais e sociais através da convivência e da cooperação, do saber ganhar e perder, da vivência de “situações-problema”, da aprendizagem com os

erros e acertos e da resolução dos conflitos sociais entre pares (Oliveira e Souza 2018), para outros autores como Sarmento e Fão (2005 cit in Marques, 2017), jogar é brincar a uma atividade competitiva, organizada, convencional, em que o jogo cria ordem e é ordem.

Por todas estas razões, e, como diz Ferland (2006 cit in Sarmento e Silva, 2017) uma vez que enquanto brincam as crianças não têm como primeiro objetivo ou intencionalidade o aprender, mas sim brincar para brincarem ainda mais, as aprendizagens que acontecem enquanto mobilizam e desenvolvem comportamentos, linguagens e atitudes configuram características dos processos de educação informal. Esta corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas (Canário, 2000). Mais especificamente, e na perspectiva de Combs (1990: 126 cit in Canário, 2006: 201), pode-se definir a educação informal como um

“o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...) não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”

Em suma, são inúmeros os benefícios associados ao ato de brincar: é um modo de expressão ativa da inteligência e de aprendizagens holísticas que unem o corpo, a mente e o espírito e envolvem todos os sentidos; reduz a tensão e aumenta a concentração e atenção que, muitas vezes, surge na expectativa de alcançar algo; é um meio saudável para expressar e resolver aspetos emocionais das experiências quotidianas; contribui para perspetivar o ponto de vista dos outros; estimula competências para progredir num mundo que se vai tornando mais amplo e complexo (Wilson, 2008 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016). Assim sendo, os grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização e brincar não é nunca tempo desperdiçado (Robison 2019 cit in Neto, 2020).

No entanto, apesar de tudo de positivo que o ato de brincar carrega, a verdade, é que “nem sempre compreendemos a importância de brincar, sobretudo no mundo competitivo de hoje, em que a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras e o desejo é que o ocupem com atividades aparentemente mais construtivas” (Santos, 2010: 3 cit in Fiuza, 2019: 15).

Cabe então perguntar, na escola, quais os espaços e tempos possíveis para que aconteçam relações entre crianças não mediadas o tempo todo pelo adulto? Quais os momentos em que crianças se relacionam somente com crianças, agrupadas por si mesmas, de diferentes idades, se juntando por afinidades, interesses, afetos, amizades, parentescos? Tal como diz Garcia, Rodrigues e Castilho (2016) sabendo que a escola é o lugar por excelência em que as crianças estão juntas porque têm que ir, mas também para encontrar seus amigos, para se socializarem, se encontrarem, brincarem, trocarem, aprenderem uns com os outros, que importância têm os recreios escolares?

3. O recreio escolar como um espaço e tempo para as crianças

A escola não é somente um contexto de educação formal, com momentos de aprendizagem de conteúdos obrigatórios, universais e previamente estabelecidos nos espaços-tempos letivos, geralmente, em sala de aula, mas também um contexto de educação não formal e informal, como acontece com o recreio escolar e tudo o que lá se desenrola. Aqui, as crianças têm também momentos de aprendizagem de competências quando menos esperam, sendo frequente acontecerem processos educativos informais uma vez que neste espaço e tempo não há um controle tão grande (embora exista) sobre as crianças por parte dos adultos, o que faz com que elas tenham mais liberdade para conviverem umas com as outras e ocorrerem processo de socialização entre elas.

O recreio escolar, enquanto tempo e espaço a que qualquer criança que frequente escola tem direito de usufruir, representa um tempo muito importante do dia das crianças pois é o tempo livre de que dispõem ali dentro, em que podem escolher os seus pares e serem mais ativos e inventivos nas atividades que querem realizar, sem uma interferência tão intensificada do adulto. Nesse sentido, geralmente, é um tempo muito esperado pelas crianças.

De acordo com Neuenfeldt (2005 cit in Fantoni e Sanfelice, 2018), em espaços abertos como é o caso do recreio da instituição educativa, a supervisão de adultos não tão é intensificada (ou pelo menos, não deveria ser) como em sala de aula, uma vez que esses espaços são compreendidos como ambientes lúdicos, recreativos, isto é, como momentos livres, para diferentes experiências ligadas às atividades do brincar e jogar. Com efeito, excetuando os dias em que as crianças não têm Educação Física os recreios são dos poucos momentos, dentro da escola, em que, depois de saírem das salas de aula após estarem sentadas durante horas, elas possuem um tempo para si e para “explodirem” em movimento.

É nos recreios que ocorrem ações que favorecem a motricidade, as relações socio-emocionais das crianças, a relação entre pares e momentos de brincadeira. Aqui, a criança testa e experimenta um mundo de regras e rituais, e aprendem muitas lições para a vida, como juntar-se a um grupo para jogar, a escolher e a negociar regras para esses jogos, saber lidar com vários tipos de personalidades e também, aprender a manipular situações de forma a tirar vantagens das mesmas, testar os seus limites e uma diversidade de oportunidades (Pereira, Condessa e Pereira, 2014).

Martins, Pereira e Almeida (2016) referem que, segundo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997) os benefícios associados ao espaço de recreio para o desenvolvimento infantil são diversos: i) desenvolvimento social, decorrente da interação entre pares e que permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências variadas como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a percepção do outro, etc.; ii) desenvolvimento emocional, decorrente da vivência de sentimentos variados fruto do leque de interações entre pares e que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stresse e à gestão de conflitos; iii) desenvolvimento físico, decorrente da atividade física que funciona como escape da energia acumulada, mas também conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras, com reflexos na dimensão psicológica da criança; iv) desenvolvimento cognitivo, decorrente dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento de constructos intelectuais.

No entanto, o tempo do recreio é funcional à escolarização das crianças. Por um lado, como diz Pereira, Condessa e Pereira (2014), depois do tempo de recreio as crianças ficam menos agitadas e mais atentas aos conteúdos abordados nas aulas do 1º ciclo. As mesmas autoras referem que em estudos realizados por pediatras sobre a duração do tempo de recreio, conclui-se que as crianças que usufruíam 30 minutos apresentavam menos comportamentos desajustados em sala de aula, estavam mais atentas e as suas aprendizagens eram mais eficazes do que as crianças que usufruíam de 10 a 15 minutos de recreio ou nem tinham recreio. A diminuição ou ausência do tempo de recreio levam a uma diminuição do desenvolvimento intelectual e emocional, e também agravam o estado de obesidade infantil. Por outro, no recreio da escola também há controlo por parte dos adultos, fruto de formas organizacionais envolvendo controlo do tempo e do espaço e vigilância do cumprimento das normas de interação entre as crianças. A legitimação do ato de brincar e jogar na instituição educativa é frequentemente condicionada devido a este controlo. Além disso, o espaço do recreio pode funcionar igualmente como extensão da sala de aula, embora sejam poucos os

professores que recorrem a este potencial, programando e planificando atividades no exterior (Pereira, Neto e Smith 2003 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016).

3.1. Características dos espaços recreio na escola

Para que todos estes benefícios enunciados anteriormente se manifestem é necessário pensar o espaço da instituição educativa de forma global, até porque, segundo Titman (1994 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016), a organização do espaço transmite um conjunto de mensagens e significados que influenciam de forma considerável as atitudes e comportamentos das crianças. Segundo Martins, Pereira e Almeida (2016), Frost e Klein criaram em 1979 uma tipologia, das mais conhecidas, que enquadra o espaço recreio em quatro categorias principais: espaço recreio tradicional, espaço recreio designer, espaço recreio aventura e espaço recreio criativo.

O espaço recreio tradicional, frequente nas instituições educativas da maioria dos países, é, na perceção dos adultos, esteticamente atrativo e seguro para as crianças. É espacialmente estruturado, pouco diversificado e monótono; dispõe de equipamentos de parque infantil como escorregas, baloiços e estruturas para escalar, trepar, saltar, etc., em aço formal, o que pode ser pouco seguro para as crianças; tem poucos espaços verdes, ou a presença de pequenos jardins meramente decorativos; as atividades motoras globais são as mais frequentes e a interação das crianças é muito limitada a jogos tradicionais. A supervisão das crianças no recreio tradicional é feita por auxiliares de ação educativa não especializados o que, por vezes, faz os pais não o acharem seguro.

O espaço recreio designer, tal como o espaço recreio tradicional, também é frequente nas escolas da maioria dos países ocidentais e esteticamente atrativo e seguro para as crianças na perceção dos adultos: o espaço é estruturado; tem equipamentos com uma vasta gama de funções, concebidos por designers e de diversos tipos de materiais; é limitado no que respeita a espaços verdes; as atividades motoras globais são as mais frequentes; a interação das crianças é limitada às potencialidades do equipamento; é considerado seguro quando bem concebido.

O espaço recreio aventura, muito frequente nas instituições educativas dos países nórdicos, é, na perceção dos adultos, um espaço esteticamente pouco atrativo e pouco seguro para as crianças: o espaço é pouco estruturado e diversificado; tem espaços verdes em abundância reproduzindo, mesmo que parcialmente, os espaços naturais; tem materiais e estruturas naturais: pedras, folhas, pequenos galhos de árvore, troncos de árvore, terra, areia, água, etc.; é possível fazer-se uma vasta gama de atividades promotoras da criatividade das crianças e da sua motricidade global e fina; estimula a interação das crianças, a liberdade e a escolha Quando as crianças estão

naquele espaço são supervisionadas por pessoal especializado aumentado a sua segurança neste espaço.

O espaço recreio criativo, muito presente em algumas escolas dos países ocidentais, na percepção dos adultos é esteticamente atrativo para as crianças: a estruturação do espaço é mista, havendo a presença de espaços verdes; tem equipamentos fabricados ou comerciais feitos com materiais reciclados, ou passíveis de reutilização, ou materiais naturais que permitem uma gama de atividades; estimula a interação entre as crianças. É considerado um espaço seguro quando bem concebido.

Segundo diz Martins, Pereira e Almeida (2016), destes quatro tipos de espaço recreio, o espaço recreio aventura tem merecido uma atenção particular dos professores e educadores pelas potencialidades que encerra ao nível das quatro dimensões mencionadas anteriormente pela NAEYC (1997), por se aproximar dos benefícios associados ao contacto das crianças com o meio natural.

Na opinião de Wilson (2008 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016) o ideal seria que as crianças brincassem em espaços ao ar livre, utilizando folhas, paus, pedras, terra ou areia, usadas depois como artefactos nas suas brincadeiras. Através destas ações manipulativas podem ser assim exploradas a inventividade, a criatividade e a potencialidade da descoberta. Na mesma linha, Tovey (2007 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016) diz que o mundo natural, com todas as suas transformações oferece surpresa, convida à exploração e atrai o interesse e a curiosidade das crianças. Neste sentido, uma vez no espaço exterior, as crianças ficam emocionalmente expostas a toda esta dinâmica e, através dos seus sentidos, são estimuladas a sentir, tocar, observar, cheirar e ouvir, o que se reflete na aprendizagem do mundo que as rodeia. O resultado é a exploração da sua imaginação e o desenvolvimento de competências diversas associadas à aprendizagem para solucionar problemas. Por isso, tal como diz Wilson (2008: 19 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016: 103) mais do que equipamentos, as crianças precisam de oportunidades para explorar, manipular, criar e aprender com e sobre o mundo natural.

Nicholson (1972: 6 cit in Martins, Pereira, Almeida, 2016:103) propôs a teoria das peças soltas:

“Em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade como de criatividade, assim como a possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis que se encontram no mesmo.”

Para este autor, as crianças gostam de interagir com um leque diversificado de materiais, formas, cheiros, sons, fenómenos, processos, seres, palavras, conceitos e ideias. Com todas estas coisas brincam, experimentam e descobrem, divertindo-se de

forma incondicional, mas grande parte dos ambientes, como as escolas e o recreio não respondem ao requerimento desta teoria, dado o seu excesso de estruturação e natureza estática.

De acordo com White e Stoecklin (1998 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016), a investigação sobre as preferências das crianças em relação ao espaço em que gostam de brincar demonstra que, se as crianças pudessem projetar um espaço para brincar, estas criariam espaços muito diferentes daqueles que são frequentemente projetados para elas. As crianças escolheriam um espaço ao ar livre onde a natureza fosse predominante com a presença de elementos como plantas, água, terra, areia, lama, e animais, e possibilitasse todos os tipos imagináveis de jogos e brincadeiras. Peças soltas e objetos encontrados naturalmente são ferramentas fundamentais para as crianças brincarem, uma vez que oferecem infinitas possibilidades para as mesmas fazerem delas o que sua imaginação desejar.

Ainda assim, tal como diz Martins, Pereira e Almeida (2016), o espaço recreio aventura tem os seus críticos, principalmente motivados pelas questões de segurança. Referiu-se em cima que o Espaço Recreio Aventura poderia ser seguro quando supervisionado. Contudo, uma supervisão eficiente, não deve ser mutiladora da criatividade das crianças, e além disso, uma supervisão eficiente nem sempre é suficiente para apaziguar alguns receios.

A obsessão pela segurança gera alguma controvérsia, uma vez que o afastamento das crianças de todas as fontes de perigo possíveis poderá retirar-lhes a oportunidade de desenvolver capacidades para se protegerem a si próprias. Como resultado, as crianças tornam-se totalmente dependentes dos adultos e com falta de preparação para enfrentar o mundo real. Um ambiente seguro é aquele onde a segurança não é vista como a possibilidade de eliminar todos os perigos possíveis, mas oferece espaço para explorar, experimentar coisas e assumir riscos. Um risco aceitável não impossibilita acidentes, mas é percebido pelas crianças como algo que deriva das suas escolhas e da forma de lidar com ele. E tentar-se eliminar totalmente o risco, algo que provavelmente não é possível, elimina-se grande parte da excitação e do desafio associado ao ato de brincar e jogar, assim como, diminui-se a qualidade das experiências em que a criança se encontra envolvida. Tal tentativa pode ter um enorme efeito de desmotivação nas crianças que, por norma, manifestam um “apetite” por assumir riscos. Para Gill (2007 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016), uma das consequências mais imediatas é empurrar as crianças para locais onde o risco pode ser bem mais sério e real, como sítios com elevado tráfego ou determinados locais no interior dos edifícios, como escadas e varandas.

Segundo Martins, Pereira e Almeida (2016), estudos como os de Mack, Hudson e Thompson (1997) e Bond e Peck (1993), desenvolvidos nos Estados Unidos e Canadá, coincidem na constatação de que as principais causas de acidente com lesões graves no recreio da instituição educativa devem-se precisamente aos equipamentos, principalmente no que se refere à altura em que se encontram do solo e ao pavimento desadequado para amortecer as quedas, quando o mesmo se encontra asfaltado ou cimentado ou ainda se encontra apenas com terra ou relva, por a capacidade de diminuir o impacto da queda variar com o desgaste e condições climáticas.

Pode então dizer-se que na escola, os recreios podem ser vistos como tendo algumas características dos espaços-tempos de educação não formal com flexibilidade de atividades, locais e relações voluntárias e não hierárquicas, como acontece com os grupos de pares. Importa referir que na modalidade de educação não formal tende-se a valorizar muito experiência que as crianças já têm como ponto de partida para novas aprendizagens, estando no centro da atividade educativa a pessoa que aprende, a sua experiência e ação sociais. Nesse sentido, tal como diz Canário (2006), a possibilidade de aceder ao (re)conhecimento da existência e da importância decisiva dos processos educativos não formais e informais, ou seja, àquilo que, tal como no caso da Lua, permaneceu como uma “face oculta”, implica construir uma outra visão teórica sobre a educação escolar, sobre as crianças dos alunos e sobre as interdependências entre educação informal, não formal e formal, que permitam tornar visível o que tem permanecido oculto na escola.

3.2. Recreio escolar e não formal, informal e formal: três modalidades de educação interdependentes

A educação é um processo amplo, abrangente e permanente assim como o processo de aprendizagem podendo, ambos, ocorrer em qualquer tempo da vida e em qualquer lugar e, tal como os processos educativos formais, os processos educativos não formais e informais têm muita importância na vida de um ser humano.

A importância dos processos educativos informais e não formais está associada a duas ideias: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Assim sendo, a educação informal, aquela que está mais presente na vida do ser humano e quando este não está à espera, acontece, ao conviver com os amigos, com a família, com a comunidade, no caso das crianças, quando conversam ou brincam com outras crianças, sobretudo, no espaço-tempo do recreio - um contexto de educação não formal. Contudo, a educação informal também pode acontecer dentro da sala de aula - um contexto de educação formal. Do mesmo modo, o espaço e tempo do recreio

- um contexto de educação não formal -, pode tornar-se informal relativamente às deliberações que as crianças decidem ali tomar, mas também formal se for usado para a lecionação de conteúdos curriculares pelos docentes.

Com efeito, continua a haver uma identificação, errónea, entre universo educativo e universo escolar, que reduz o processo educativo a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações e certificados (Canário, 2006). Pain (1990 cit in Canário, 2006) propõe uma inversão desta maneira de encarar o problema, qualificando uma situação como educativa, não a partir da explicitação prévia das intenções, mas sim com base nos seus efeitos educativos. Entende-se por efeitos educativos a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização de experiências individuais e coletivas. Este ponto de vista valoriza a aprendizagem, por contraste com o ensino, entendendo-a como um processo apropriativo de oportunidades de natureza educativa vivenciadas na vida quotidiana que se definem pelas suas consequências (efeitos) e não pela sua intencionalidade. Está-se, portanto, em presença de efeitos educativos que podem ser entendidos como co-produtos de uma ação que não é *a priori*, concebida como prosseguindo finalidades educativas.

Redirecionando o foco para a criança, pode-se dizer que quando se pensa no seu percurso educativo, deve-se pensar como sendo construído através das três modalidades de educação e não só através da modalidade de educação formal. Esta última é importante, mas as restantes são-no tão ou mais ainda. Portanto, os contextos podem-se tornar contextos formais ou informais dependendo do tipo de relações e de aprendizagens que neles ocorram. Cada modalidade completa as outras e não se pode fazer uma fazer abordagem compartimentada pois esta, tal como Bruno (2017) refere, poderá não servir como instrumento de reflexão e análise da diversidade e amplitude dos processos educativos em que participam crianças, jovens e adultos.

4. Direitos ao recreio e ao brincar

As crianças além de serem vistas como atores sociais, com agência, autonomia, e produtoras de cultura, são também sujeitos de direitos dos quais, os direitos à educação e a brincar, sendo que apesar da importância que esta última atividade tem na vida delas, nem sempre é respeitada, incluindo na escola, e isso deve-se, muitas vezes, às atitudes dos adultos.

O brincar assumiu o estatuto de direito a partir da segunda metade do século XX mas, tal como diz Tomás e Fernandes (2014), tem tido dificuldades em se apresentar

como um direito fundamental de qualquer criança, visto que parece prevalecer uma hierarquia nos discursos sobre os direitos, na qual as dimensões da provisão e proteção, apresentam-se como mais importantes, remetendo o direito a brincar para um espaço de menoridade. É importante reforçar a ideia de que quando os direitos das crianças à sobrevivência, desenvolvimento e bem-estar são violados, isso tem um impacto sobre a possibilidade de brincar. De igual modo, a possibilidade de as crianças poderem brincar tem um impacto sobre a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento global.

O direito a brincar foi reconhecido pela primeira vez na Declaração dos Direitos da Criança em 1959 e, quatro décadas depois, em 1989, quando foi adotada a Convenção dos Direitos da Criança (CDC). Aí é reconhecida a importância do brincar na vida das crianças, promovendo-o como direito, o que pode ser interpretado como o início de uma sólida compreensão da natureza e benefícios do brincar. Na CDC (1989), o brincar aparece como um direito autónomo, salvaguardando-se, segundo o artigo 31º que:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Na redação deste direito, encontram-se aspetos que, a serem salvaguardados, poderiam devolver ao dia-a-dia de muitas crianças, as marcas do lúdico e da brincadeira, ao mesmo tempo, quando é feita referência ao direito a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade, parece que se está a reconhecer a importância de salvaguardar as especificidades do brincar nesta fase da vida (Tomás e Fernandes, 2014). Já a referência ao direito ao repouso e aos tempos livres, parece, mostrar respostas às preocupações que vão no sentido da cada vez maior institucionalização do dia-a-dia das crianças, o que faz com que exista, menos tempo para brincar livremente. Assim sendo, uma vez que as crianças têm cada vez menos tempo para usufruir deste direito porque entre outras razões, passam cada vez mais tempo na escola e em atividades formais, nesta instituição, o recreio escolar, enquanto tempo e espaço a que qualquer criança que frequente escola tem direito de usufruir, é essencial para o usufruto do direito ao brincar, não se esquecendo que brincar é como dizem Ferreira e Tomás (2019), um direito das crianças e não um privilégio.

O direito de brincar encontra eco nos direitos à associação e à participação. Entre vários documentos, igualmente consagrados na CDC (1989).

O espaço-tempo do recreio mostra-se um contexto onde este direito pode efetivamente ser respeitado pelos adultos e usufruído pelas crianças. Os adultos, ao criarem condições e oportunidades efetivas para as crianças decidirem que brincadeiras querem fazer, com quem, onde, e as regras que criarem para organizar e gerir as relações no grupo de brincadeira estão a garantir que as mesmas usem e beneficiem desse direito. Também, há que dizer que quando as crianças brincam, expressam os seus saberes, os seus desejos, as suas opiniões, as suas críticas, ou seja, as suas vozes e subjetividades. Neste sentido, o brincar é considerado uma forma privilegiada de participação das crianças nas culturas infantis (Corsaro 2011 cit in Ramos e Campos, 2019) e no âmbito das culturas escolares.

Capítulo II

Uma escola do 1º CEB e seus atores - apresentação e caracterização do contexto de estágio

Este capítulo apresenta e caracteriza o contexto de estágio, que foi o recreio de uma escola do 1º CEB, partindo do contexto mais amplo do enquadramento legal e legislativo acerca dos recreios escolares e mostrando as mudanças que têm sido introduzidas a este respeito para depois se localizar na escola onde se realizou o estágio. Aqui, dá-se conta das suas relações com o agrupamento de escolas a que pertence por via da análise do seu Projeto Educativo e do Regulamento Interno do agrupamento. Seguidamente, após a localização geosocial da escola na cidade do Porto, descreve-se a sua organização e funcionamento, e caracterizam-se os espaços e tempos dos recreios escolares. Finalmente, caracterizam-se os atores educativos desta escola, considerando os professores e as assistentes operacionais e as crianças do 1º CEB.

1. Os recreios escolares do 1º CEB – enquadramento legal

Em 2016, o Despacho nº 4-A/2016, de 16 de junho, estabelecia as regras a que devia obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este despacho declarava que, no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, aquando da elaboração dos horários, deveria ter-se em consideração o tempo necessário para as atividades de acompanhamento e de vigilância dos alunos do 1.º ciclo durante os intervalos entre as atividades letivas, com exceção do período de almoço.

Esta medida seria reforçada, mais tarde, com a Circular Conjunta da Direção Geral da Educação e da Direção Geral da Administração Escolar, em 27 de junho de 2017, onde constava que o total da componente letiva dos docentes incorporasse o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas, com exceção do período de almoço. Isto significa que os docentes têm de realizar a supervisão pedagógica dos intervalos ou seja, estar presentes no espaço e tempo dos recreios, a par da já presença das AO. No entanto, segundo refere Cabrita (2005), a Circular n.º 82/92 do Ministério de Educação, de 9 de setembro, já chamava a atenção dos professores relativamente aos recreios por constituírem momentos que favoreciam o conhecimento do comportamento dos alunos, devendo ser garantida a segurança das crianças. Porém, os recreios deviam ser espaços libertos, onde as crianças tivessem oportunidade de se

socializar, de gerir conflitos, criar afetos, viver em grupo, aprender a ser autónomo, responsável e democrático.

Mais recentemente, foi decretado, a partir do ano letivo 2017/2018, que o recreio escolar do 1º CEB teria um aumento de mais meia hora de intervalo por dia entre as aulas do período da manhã. Com esta alteração, os alunos do 1.º ciclo passaram a dispor de menos tempo de permanência na sala de aula e a mais tempo de recreio. Isto significa que durante o tempo de recreio (aumentado para trinta minutos), os docentes têm de estar no recreio a acompanhar os alunos. Este aumento do tempo do recreio demonstra haver consciência da necessidade, importância e benefícios do tempo de recreio na vida de uma criança-aluno, bem como de respeito pelos direitos das crianças.

2. A escola “Amizade”, uma escola do 1º CEB

2.1. Caracterização geosocial

A escola “Amizade” situa-se na cidade do Porto, numa zona urbana muito movimentada, mas mais habitacional do que comercial. Também importa referir que o meio social se caracteriza por uma crescente degradação ao nível do parque habitacional e também pela desagregação social, económica e familiar das populações.

Desde os anos de 1980, como reflexo da deslocação demográfica de grandes massas populacionais para a periferia do Porto, regista-se um decréscimo da população estudantil generalizado, mas, mais recentemente, assinala-se a presença de uma grande diversidade étnico-cultural, com população migrante oriunda de diversos países asiáticos e da América Latina, entre outros. Também, muitas famílias que residem fora do Porto, mas em concelhos limítrofes, e exercem a sua atividade profissional na zona oriental da cidade colocam os seus filhos nesta escola.

Neste sentido, a população estudantil desta escola, que comporta o nível da educação pré-escolar e o do 1º ciclo do ensino básico, caracteriza-se pela sua heterogeneidade social, económica e cultural. Predominam os baixos níveis socioeconómicos das famílias que se repercutem no elevado número de alunos que beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar e o número significativo de alunos acompanhados pelo Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar (GAM). A acrescentar a toda esta diversidade há ainda a presença de alunos surdos, mudos, com espectro de autismo e algum outro tipo de deficiência.

2.2. Caracterização socioeducativa

A escola “Amizade” pertence a um agrupamento de escolas públicas considerado de referência na cidade, pela qualidade e diversidade do serviço educativo

prestado, e que tem como missão “capacitar jovens para o exercício de uma cidadania responsável e interventiva” (PE, 2017/21: 5). Nesse sentido, para tal missão contribui a defesa de uma educação por referência a valores como:

- i) Compromisso na construção da identidade do Agrupamento de Escolas;
- ii) Equidade nas oportunidades e condições de acesso à educação;
- iii) Inclusão e abertura face à(s) diferença(s);
- iv) Responsabilidade social na construção dos projetos individuais dos alunos;
- v) Transparência nos procedimentos e nas opções estratégicas

Sendo este um agrupamento caracterizado por uma grande diversidade económica, social e cultural, entre outras, os valores presentes no seu PE significam um desafio para serem concretizados, pelo que as escolas do agrupamento e o próprio agrupamento devem trabalhar em conjunto, incluindo, também, as próprias famílias e diversas instituições da comunidade que se mostrem dispostas a colaborar. Como se pode ver, os valores referidos vão de encontro ao promulgado na Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo e também, na Convenção dos Direitos da Criança.

3. Os atores

3.1. O corpo docente

O corpo docente desta escola é composto por 10 professores, maioritariamente do sexo feminino. Existem 7 mulheres (uma destas dá apoio educativo apenas) e 3 homens (um destes não está a exercer atividade letiva, estando numa espécie de ano sabático), e com idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos. Do grupo docente, há quem resida mesmo na cidade do Porto e outros sejam provenientes de cidades da área metropolitana do Porto.

De acordo com informações divulgadas no site do agrupamento escolar, o corpo docente da escola “Amizade” é caracterizado por ser dinâmico, multifacetado e apresenta sensibilidade crítica/reflexiva no que se refere aos métodos e estratégias que adota. Tenta abraçar o maior número possível de projetos e promover a diversidade de oportunidades em detrimento da monotonia de processos. Privilegia o aumento das capacidades, do rigor e tenta instituir o gosto pelo bom desempenho no quotidiano dos seus alunos. As relações professores-alunos são fortes, pautadas pelo respeito mútuo, pelo espírito de colaboração e por sentimentos de solidariedade e amizade bastante sólidos.

3.2. O corpo não docente: as assistentes operacionais e os técnicos de Componente de Apoio à Família

O grupo de AO é composto por 5 mulheres com idades compreendidas entre os 45 e os 61 anos. Estas residem todas na cidade do Porto, muito perto da escola em questão, e não têm formação superior.

Na escola, trabalham ainda dois técnicos de Componente de Apoio à Família, nomeadamente um homem e uma mulher com 45 e os 24 anos respetivamente.

3.3. As crianças

As crianças do 1º ciclo contabilizam um total de 91 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, distribuídas pelos 4 anos de escolaridade do seguinte modo:

Quadro 1 – alunos/as do 1º CEB por ano de escolaridade e género

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	total
meninas	12	10	13	10	45
meninos	8	15	10	13	46
total	20	25	23	23	91

A maioria das crianças residia perto da escola, mas algumas vinham das cidades vizinhas, porque os pais trabalhavam na cidade do Porto. Também, havia crianças imigrantes. Havia ainda cerca de 8 crianças que frequentavam um ATL muito conhecido naquela zona, não tendo optado pela AEC's.

4. Organização e funcionamento do espaço e do tempo – caracterização

A escola “Amizade” foi inaugurada em 1983 e, recentemente, no verão de 2018, foi requalificada pela Câmara Municipal do Porto com o intuito de melhorar os espaços que a constituem.

É uma escola de dimensões generosas que apresenta boas condições para as crianças e adultos. O edifício, de dois andares, tem 9 salas de aula espaçosas, 6 no piso térreo e 3 no primeiro piso, que beneficiam de muita luz direta e dispõem de mobiliário adequado – mesas e cadeiras adequadas aos tamanhos das crianças, e confortáveis, armários, lavatório e água corrente - e equipamentos para apoiar o processo ensino/aprendizagem – quadro interativo, computador, sistema de som. Numa dessas salas funciona a educação pré-escolar.

Existe ainda uma cantina que comporta, aproximadamente, 90 alunos, um espaço polivalente que se adequa a diversas atividades de complemento do currículo e, recentemente, uma biblioteca que apresenta ótimas condições, com uma grande diversidade de livros, computadores, sistema de som, quadro interativo, mesas e cadeiras (cf. Planta 1).

Figura 1 – Planta da escola – espaço interior



4.1. O espaço do recreio

O recreio, que se situa na parte de trás e na parte lateral da escola, está equipado com dois escorregas, e dispõe de um campo de futebol/basket e de zonas verdes.

Figura 2 - A escola – espaço exterior e recreio



Legenda: 1 - jardim; 2 - escorrega pequeno; 3 – escorrega maior; 4 - campo de futebol/basket

Durante a pandemia, o recreio foi organizado em 4 espaços (cf. figura 2): o espaço 1 é perto do portão lateral e tem um jardim; o espaço 2, é onde está o escorrega mais pequeno junto a uma árvore; o espaço 3 é onde está o escorrega maior; o espaço 4, que é onde está o campo e futebol/basket. Por sua vez, estes espaços estão agregados em duas zonas: a zona A, que comporta o campo de futebol/basket e um escorrega (o maior) e a zona B, comporta o outro escorrega.

A organização por zonas é usada no recreio da manhã em que só estão duas turmas de cada vez e, a organização por espaços é usada no recreio do almoço, quando todas as crianças já vieram de almoçar e estão no recreio até à hora de entrarem de novo nas aulas às 13:15h. De acordo com os dias da semana, as crianças têm acesso a espaços e zonas diferentes, ou seja, há uma rotatividade (cf. Apêndice I).

4.2. Funcionamento dos recreios e tempos letivos¹

Nesta escola, com a pandemia e as restrições a que a mesma obrigou, a organização do tempo e o espaço do recreio sofreram alterações. O tempo do recreio aumentou e o espaço do recreio teve de ser organizado em zonas e espaços por turma, como já foi mencionado antes.

Há uma organização do espaço do recreio entre e para as turmas do 1º ciclo, pois na EPE, como é só uma turma, pode usar o espaço que quiser do recreio no horário em que não estão lá as crianças do 1º CEB.

No caso, do 1º CEB, o recreio da manhã, que antes era das 10:00h às 10:30h da manhã, e onde estavam todas as quatro turmas do 1º ciclo e a EPE, passou a ser alargado para o horário das 10:00h às 11:00h da manhã e, passaram a vir ao recreio nos primeiros trinta minutos desse horário (das 10:00h às 10:30h da manhã), as turmas do 4º e 3º ano. Já nos restantes trinta minutos (das 10:30h às 11:00h da manhã) passaram a vir ao recreio, as turmas do 2º e 1º ano, conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Tempos letivos e de recreio do 1º CEB

Entrada	Sala aula	Recreio da manhã		Almoço		Recreio do almoço
8:15	9:00	10:00 às 10:30	10:30 às 11:00	11:45 às 12:00	12:00 às 12:15	11:45 às 13:00
		4º e 3º anos	2º e 1º anos	4º e 3º anos	2º e 1º anos	1º, 2º, 3º e 4º anos

Já relativamente ao recreio do almoço, que era do 12:00h às 13:15h da tarde, passou a ser das 11:45h à 13:15h. Passaram a almoçar duas turmas de cada vez na

¹ Cf. Apêndices I e V

cantina, indo primeiro almoçar as turmas do 4º e 3º ano, entre as 11:45h e as 12:00h, ficando as turmas do 2º e 1º ano nos espaços a que lhes são destinados naquele dia da semana no recreio do almoço. Depois, trocam e vão almoçar as turmas do 2º e 1º ano, entre as 12:00h e as 12:15h e vêm para o recreio as que já almoçaram ocupando os espaços que lhes são destinados naquele horário e naquele dia da semana no recreio. Quando todas as turmas do 1º ciclo já tenham almoçado vêm para os espaços do recreio e ocupando cada uma, o espaço destinado (cf. Apêndice I).

4.3. O que diz a organização e o funcionamento do recreio da escola “Amizade”?

No nosso país, desde algum tempo, as características do espaço da escola têm sido alvo de alguma discussão, sobretudo, no que refere à organização da sala de aula. Segundo diz Martins, Pereira e Almeida (2016), num trabalho pioneiro, Carneiro, Leite e Malpique (1983) afirmam que pedagogias tradicionais e não tradicionais traduzem diferentes relações de poder entre professores e alunos, e entre os alunos entre si, que se traduzem por diferentes concepções de ver o espaço da sala de aula, nomeadamente, no que se refere à separação entre o espaço do professor e o espaço do aluno, mobilidade permitida, tempo de comunicação, mas a que se poderia acrescentar a própria ocupação (decoração) das paredes e o tipo de recursos disponíveis.

Contudo, raramente esta discussão é transportada para os espaços abertos da instituição educativa, também eles tradutores de uma carga simbólica que traduz igualmente as mesmas relações de poder, pela forma como limita ou potencia a liberdade das crianças. Ora, se as relações entre a sala de aula e os outros espaços da escola se traduzem por uma forte separação, para Moraes, Neves, Medeiros, Peneda, Fontinhas e Antunes (1993 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016), tal é um indicador de uma modalidade de prática pedagógica claramente tradicional. A ser assim a organização dos espaços da escola “Amizade”, pode ser caracterizada como tradicional.

A caracterização do espaço recreio das escolas portuguesas tem sido objeto de considerações nem sempre baseadas numa investigação sistemática. Para Pereira, Neto, Smith e Angulo (2002 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016) muitas escolas têm espaços diminutos e/ou degradados, pouco interessantes e variados, sendo normalmente pouco atrativos, oferecendo escassa possibilidade de ação e aventura, conforto e socialização, para além de uma ausência de vegetação. No caso da escola “Amizade”, pode considerar-se que o espaço não é diminuto nem está degradado, contudo, é pouco diversificado nos equipamentos de parque infantil que tem. Tem alguns, embora reduzidos, espaços verdes e meramente decorativos. Enquanto estão no recreio, as crianças são supervisionadas por assistentes operacionais não especializadas.

Em suma, tendo em conta as tipologias de recreio criadas por Frost e Klein (1979 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016, cf. capítulo I) o recreio da escola “Amizade” é de tipo tradicional. Isso significa que a sua organização dos espaços e equipamentos criam condições que levam a que as crianças acabem por brincar mais umas com as outras, usando os seus corpos e outros materiais naturais em presença ou com brinquedos trazidos de casa.

Não obstante desta caracterização dos espaços-tempos do recreio da escola “Amizade”, importou observar atentamente o que lá se passava, ou seja, que processos de educação informal ali aconteciam, como se verá mais adiante, no capítulo IV.

Capítulo III

Conhecer para intervir no recreio de uma escola do 1º CEB – opções metodológicas e éticas e análise reflexiva do processo de estágio

Neste capítulo é explicitado o posicionamento metodológico e ético que orientou todo o processo de estágio, incluindo as opções para conhecer o recreio da escola e os atores educativos de modo a propor uma intervenção contextualizada e com sentido. Descreve-se, analisa-se e reflete-se o papel e as relações que, enquanto estagiária observadora participante, fui desenvolvendo com os atores, bem como os modos como usei os recursos metodológicos e as preocupações éticas para recolher e analisar os dados que me ajudaram a construir uma proposta de intervenção. Por fim, reflete-se acerca das limitações do estágio realizado.

1. Posicionamento metodológico e ético

Em Ciências da Educação a produção de conhecimento debruça-se sobre fenómenos educativos distinguindo-se, portanto, das Ciências Exatas, no objeto de estudo e nos métodos e técnicas que usa para recolher e analisar dados. Além disso, a produção de conhecimento em Ciências da Educação, também é diferente de outra qualquer área do social. Como diz Amado (2014), investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade e complexidade do fenómeno educativo, ao que os profissionais de educação fazem e se propõem como objetivos e, ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam em outras áreas da atividade humana.

As Ciências da Educação são uma das diversas áreas científicas que faz investigação sobre educação. Fá-lo através da reunião de um conjunto de disciplinas que tomam os fenómenos educativos como o seu objeto central quer perspetivando-os predominantemente no sentido da ação/intervenção, quer fazendo prevalecer a preocupação por explicar e/ou compreender fenómenos educativos, tendo em conta os indivíduos ou os contextos em que os processos se verificam e desenvolvem.

Nesse sentido, no estágio desenvolvido, adotei um posicionamento metodológico qualitativo, quer em termos de pesquisa quer em termos de intervenção, uma vez que pretendia captar e compreender a dimensão subjetiva da realidade dos fenómenos sociais, caracterizando-se pela primazia dada à realidade construída pelas

peças envolvidas (Freitas, 2013). Por outras palavras, tratou-se de construir conhecimento acerca de um contexto institucional, social e cultural e as pessoas que nele se encontravam - professores, AO e crianças - com o objetivo de compreender as suas opiniões, ações e relações entre uns e outros e, eventualmente, contribuir para a sua melhoria. A preocupação central dirigiu-se aos processos que foram sendo construídos nas relações com os atores e não para resultados predefinidos e externos ou de natureza quantitativa.

Este posicionamento exige que, enquanto estagiária, que investiga e pretende intervir, adote uma lógica de pesquisar para conhecer o contexto e os atores, *com* e não *em vez ou apesar deles/as* para assim ser capaz de compreender porque pensam e agem de determinados modos e não de outros, bem como de intervir e participar *com* não *em vez ou apesar deles/as*, através da criação de condições que visam a sua capacitação, a autonomia e empoderamento. Isso significa que os diversos atores educativos presentes no recreio da escola deixam de ser vistos como meros participantes para serem considerados como parceiros fundamentais dos processos investigativo/interventivo nos quais os procedimentos ético-metodológicos têm que ser esclarecidos, negociados e revistos em permanência (Baptista, 2018). Significa também que, para construir este conhecimento, a estagiária investigadora tem de estar no contexto, relacionando-se com as pessoas que nele se encontram e que vivenciam diversos acontecimentos, escutando-lhes e vendo as suas ações assim como, participando nas mesmas. Desta forma consegue-se compreender que significado as mesmas dão às suas ações e pensamentos de forma e até mesmo, a propor uma intervenção. Ou seja, quem investiga deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados ou pessoas com quem vai intervir, uma vez que se trata de tornar a realidade estranha, familiar, e a que é familiar, estranha para a poder interrogar criticamente. Neste sentido, pode-se dizer que o estágio procurou caracterizar-se por ser de natureza descritiva, reflexiva, interpretativa e transformativa.

Este posicionamento e opções metodológicas requerem ser acompanhados de um conjunto de questões éticas a respeitar. Enquanto estagiária, tratava-se de assumir uma postura que fosse de encontro das recomendações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2014). Ou seja, respeitar os direitos das pessoas envolvidas, de modo a salvaguardar relações de confiança e respeito que estavam a ser construídas ao longo de todo o processo. Com efeito, uma vez que a investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos muito complexos, requer por parte dos investigadores uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários (SPCE, 2014). Além disso, por a investigação em Ciências da

Educação envolver com frequência pessoas e grupos humanos vulneráveis, como crianças, como foi o caso, pessoas idosas ou pessoas que, de modo permanente ou temporário, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva ou de decisão, ou mesmo da sua liberdade, requer por parte dos investigadores aptidões particulares de sabedoria prudencial (SPCE, 2014).

1.2. Opções metodológicas

O desenvolvimento de um estágio, requer não dissociar a investigação da intervenção, uma vez que a primeira permite conhecer, analisar e identificar eventuais problemas significativos e, ao mesmo tempo, ponderar e avaliar os recursos humanos e materiais disponíveis para a segunda (Lapassade, 1990). Do mesmo modo, ao longo de uma intervenção no terreno que se pretende contextualizada e com sentido para os atores educativos, a investigação e reflexão acerca dos processos em curso é fundamental para aferir de que modos a intervenção está a decorrer, se está efetivamente a decorrer como se pensou, se há necessidade de alterar algo, entre outras coisas. Neste sentido, explicitam-se e fundamentam-se as opções metodológicas no estágio realizado.

1.2.1. Conhecer o recreio escolar e os seus atores: pesquisa documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas

Nas opções metodológicas para conhecer o contexto e seus atores foi central observar e escutar com base na pesquisa documental, observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas e conversas informais, bem como recorrer à análise de conteúdo qualitativa para a análise de dados.

A pesquisa documental é importante e bastante útil para conhecer melhor o contexto, caracterizar a comunidade envolvente e a instituição, entre outras coisas. A leitura de diversos documentos é importante ao longo de todo o processo de investigação e intervenção, mas, poderá ser especialmente útil, no início. Além disso, a pesquisa de documentos é também importante e útil para recolher outras informações sobre pesquisas e teorias já existentes acerca das problemáticas e temas relativos ao âmbito do estágio (neste caso) ou que foram surgindo, ora levantados pelas técnicas, ora para conseguir fundamentar e analisar as observações realizadas.

A observação participante é um método muito utilizado na pesquisa etnográfica e é realizada em contacto direto, frequente e prolongado de quem investiga com os atores sociais nos seus contextos culturais. É particularmente útil para se compreender de que modos funciona a cultura e a sociedade, atentando ao que fazem as pessoas, como se comportam, como se interatuam. Requer a necessidade de eliminar

deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto.

O método de observação participante exige uma estadia mais ou menos prolongada do observador no contexto, de modo a estabelecer relações pessoais e diretas nas atividades dos atores observados. Este método, porque não é imediato e sempre introduz alguma perturbação com a presença do investigador na situação “natural”, requer que, aos poucos, este seja capaz de construir uma relação que lhe permita passar da posição de observador distanciado para a de observador participante, de modo a entender os pontos de vista dos atores mesmo que sejam diferentes dos seus. Só desta forma o investigador será capaz de perceber o significado das normas, valores, conflitos dos observados (Hargreaves, 1967 cit in Lapassade, 1990).

A observação participante materializa-se em notas de terreno que compõem um Diário de Bordo. Nestas notas são escritas as observações e outros aspetos, como as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes (Amado, 2014). O Diário de Bordo, serve de objeto de análise e reflexão.

As entrevistas semiestruturadas são “uma técnica que permite o acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo.” (Amado, 2014:214). Sob a forma de semiestruturadas, estas entrevistas permitem aceder de uma forma mais objetiva e focada a diferentes perspetivas dos atores, sendo preparadas previamente através de um guião. O guião estrutura a entrevista em termos de blocos temáticos e de objetivos e isso contribui para ajudar a gerir as questões e as relações entre elas na hora da sua realização.

Apesar de haver um guião, não há rigidez em relação às questões, o que permite à pessoa entrevistada falar sobre o que lhe foi questionado, o que considera mais relevante e na ordem que mais lhe der jeito, uma vez que as questões são prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados, ajudam o investigador a centrar-se no tema e permitem que avance de uma forma sistemática.

Algo importante a salientar é que antes de se fazer as entrevistas deve ser fornecido às pessoas entrevistadas, um termo de consentimento informado. Neste documento é explicado o porquê da realização de entrevistas com base no trabalho que está a ser realizado e ainda, neste documento, além de constar o pedido de autorização para realizar a entrevista garantindo a confidencialidade e anonimato da pessoa entrevistada aquando for necessário divulgar partes da mesma ao longo da

apresentação e discussão dos dados, também consta a possibilidade de quem é entrevistado poder deixar de participar do trabalho a ser realizado, se assim decidir.

O recurso a várias técnicas de recolha de dados, complementando-se, representam um esforço de penetração na atitude mental dos observados.

1.2.2. Propor uma intervenção socioeducativa com os atores educativos

Propor uma intervenção socioeducativa com os atores educativos, implica ter em consideração todo um conjunto de questões éticas e metodológicas acerca do posicionamento a adotar e em que se deve refletir.

Assim, deve ter-se em conta a necessidade e a importância do trabalhar *com* as pessoas do contexto e não *em vez ou apesar delas* (Menezes, 2007; Bolivar, 2003) ao longo de todo o processo. Isto é conseguido através do empoderamento, capacitação e autonomia dada aos atores do contexto. Já o investigador, ou o profissional, enquanto interventor, deve ser, segundo Menezes (2007) flexível e aberto, ou seja, caso exista necessidade de mudar algo na proposta de intervenção criada, seja por que motivo for, é importante, ter estas características. Além disso, e ainda na esteira de Menezes (2007), é igualmente importante a capacidade de improvisação, exatamente para que, quando algo não corre como se esperava, conseguir-se “dar a volta por cima”.

Segundo a autora que tem vindo a ser citada, uma proposta de intervenção, emerge sempre a partir de um determinado um racional teórico construído com base na revisão de perspetivas teóricas e resultados de investigação pertinentes. Depois, a elaboração de uma proposta de intervenção envolve um processo de planeamento que implica analisar o contexto e os problemas nele sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos-alvo. Isto, é conseguido, por exemplo, através da observação participante, da realização de entrevistas e conversas informais. Como já foi referido, deve-se envolver as pessoas do contexto do início ao fim do processo pois só assim se trabalha *com* e não *em vez ou apesar delas*. Esse envolvimento com as pessoas é crucial para perceber problemas e a definição dos mesmos, os recursos para os resolver, prioridades do momento e os grupos-alvo, questionando-as e instigando-as a refletir. Para isso é importante as pessoas mostrarem-se disponíveis a colaborar e reconhecerem a vontade de mudança.

Este é um processo que deve determinar as necessidades existentes e a sua abordagem desejável (Menezes). Já agora, a necessidade é um conceito que pode ser definido como “a discrepância entre o estado atual e o desejável (objetivo)” (Menezes, 2017:67). Portanto, as necessidades devem ser operacionalizadas de forma concreta e específica, em forma de objetivos, ajudando a estabelecer prioridades de modo a

permitir o reconhecimento da progressão no tempo (avaliação do processo). Como diz Guerra (2006), frequentemente, a lista dos problemas detetados surge muito extensa e, a esse facto está associada a dificuldade em teorizar as dinâmicas de mudança que associam as diferentes problemáticas, isto é, o subsistema que organiza um feixe de causas e efeitos necessitando de intervenção. Deste modo, torna-se necessário refletir a outro nível de abstração e organizar os diferentes problemas identificados por eixos problemáticos, tentando detetar, tanto quanto possível, o que pode ser a génese dos problemas e os seus efeitos.

“Se o enquadramento teórico é indispensável à elaboração do diagnóstico, não é possível formular uma intervenção sem uma boa colheita de informação, levada a cabo a partir de fontes de informação diversificadas” (Guerra, 2006: 134).

Voltando aos objetivos, uma vez definidos, mais uma vez em conjunto com os atores do contexto, é importante selecionar as atividades necessárias para os atingir, através de estratégias como o brainstorming, por exemplo. Por fim, tal como diz Menezes (2007), a avaliação do processo e dos resultados deve ser antecipada de forma que se possa determinar em que medida os objetivos definidos foram alcançados e se as mudanças se devem a estratégias implementadas. A forma como vamos avaliar o processo e os resultados da intervenção deve ser planeado e isso requer também um planeamento cuidado e adequado.

2. Análise reflexiva do processo vivido no estágio

2.1. Pesquisa documental

Encontrar um contexto educativo aberto a aceitar a realização de um estágio implicou, antes de mais, começar por realizar uma série de pesquisas de carácter documental de instituições e organizações destinadas a crianças. Nesse sentido, listei um conjunto de instituições e organizações onde gostava de estagiar e recolhi informações disponíveis *on-line* sobre elas, de modo a avançar com o processo de negociações para a minha aceitação e entrada no terreno.

Posteriormente, já depois de ter um contexto de estágio definido e um conjunto de questões orientadoras, foi necessário recorrer novamente à pesquisa documental em busca de documentos legislativos sobre o tempo, o espaço e o funcionamento dos recreios e sobre bibliografia teórica acerca da infância e da educação escolar e informal (cf. Capítulo I).

2.2. Negociar a entrada no terreno, primeiras observações e escolha de uma escola

Após o contato com as instituições possíveis de realizar o estágio pelo respetivo coordenador de estágios e a obtenção de uma resposta positiva passou um pouco de tempo, talvez devido à pandemia e às incertezas que ela trazia, o que atrasou, o início do estágio. No entanto, e apesar disto, em meados de setembro esta situação mudou quando recebi uma resposta positiva por parte do agrupamento de escolas a que pertence a escola “Amizade”, através da figura do diretor, iniciando-se as negociações para a entrada no terreno e da oficialização do estágio.

Em conjunto com a orientadora de estágio e o diretor do agrupamento, nessa primeira reunião *online*, tratou-se de negociar o protocolo de estágio. Ao mesmo tempo era importante perceber, entre muitas coisas, as dificuldades que havia no agrupamento e em que aspetos a realização do estágio poderia ser um contributo; de que modos poderia seleccionar uma escola onde focar o estágio, e, por fim, antever de que modos, perante a pandemia e a incerteza, o estágio poderia ser assegurado.

Nesta reunião foi acordado que iria estagiar ao nível do 1º CEB; que, numa fase inicial, iria circular por quatro escolas que comportavam esse nível de ensino; que iria fazer observação participante dos tempos de saída e entrada das crianças na escola, assim como, dos tempos de recreio; que o diretor do agrupamento se encarregaria de comunicar a minha presença aos coordenadores das escolas e que ao fim de um mês se seleccionaria a escola onde se fixaria o estágio.

A partir desta reunião comecei a ir às escolas, mais concretamente, no dia 29 de setembro de 2020. As minhas entradas nas escolas deram-se pelas suas respetivas direcções, nas pessoas das/os professoras/es coordenadoras/es, a quem me apresentava como estagiária do agrupamento explicando as razões da minha presença e o que ia fazer naquele momento mais inicial. Admito que em umas escolas fui mais bem recebida e aceite que em outras e entre mim e os coordenadores das escolas houve, regra geral, uma relação distanciada: pouco falavam comigo o que me deixava pouco à vontade e, pouco se interessavam pelo meu trabalho não querendo saber mais sobre ele. Talvez o facto de não ter sido convidada a estar naqueles contextos, tendo entrado pela direcção do Agrupamento que representa o poder, ou algum receio e desconfiança acerca da presença de uma estranha e do que ali fazia pudesse contribuir para essa atitude.

Contudo, apesar de sentir esse pouco à vontade também poucas vezes tomei a iniciativa de falar com os coordenadores e iniciei as primeiras observações exploratórias do que se passava nas entradas e saídas das crianças assim como, nos recreios e, cerca de um mês depois, em nova reunião com o diretor do agrupamento e a minha

orientadora, apresentei uma primeira análise dos dados recolhidos. Um dos objetivos dessa reunião era identificar a(s) escola(s) onde iria fixar o estágio, tendo sido apontadas duas possibilidades e tendo sido definido um tempo para tomar uma decisão.

Posteriormente, em nova reunião com o diretor do agrupamento e a orientadora, foi acordada a realização do estágio na escola “Amizade”, focando a observação somente nos recreios e não dos tempos das entradas e saídas das escolas.

Seguiu-se uma reunião com o diretor do agrupamento, a orientadora e o coordenador da escola “Amizade” e voltei à escola em dezembro 2020.

2.3. Observações no recreio escolar²

“Quando fui para perto das crianças do 3º ano, algumas estavam no escorrega da sua parte, outras corriam, outras saltavam do banco, e outras estavam junto a um tronco de árvore. Cheguei-me perto de duas meninas que estavam junto ao tronco da árvore. A R, Y e T. Perguntei o que faziam no tempo de intervalo e a R disse-me que brincavam aos “professores” e aos “pais e mães”. A Y referiu-me que jogavam às “caçadinhas” e “apanhadinhas”. Já a T disse-me que gostava de brincar aos “cantores”. Perguntei que tipo de músicas gostava de cantar e disse-me que as do Justin Bieber. Disse-lhe que então tinha de saber bem.” (NT.17)

Após a negociação da minha presença continuada na escola “Amizade”, retomei as observações do recreio escolar entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, altura em que vi o estágio ficar suspenso novamente, desta vez, devido, inicialmente, ao isolamento profilático que fui obrigada a fazer e, depois, ao confinamento que durou até março. Por estas razões, as observações dos recreios nesta escola ocorreram durante um total 22 semanas intercaladas, apenas da parte da manhã, apanhando os recreios do lanche e os do almoço.

Quando iniciei as observações do recreio, as crianças e os profissionais da escola já me conheciam porque eu já tinha feito lá observações iniciais das entradas e saídas das crianças da escola e dos recreios também. Contudo, visto que desta vez que já sabia que ia ficar apenas no recreio, quando iniciei as observações somente neste contexto, esclareci novamente a minha presença nos recreios e o sentido do meu trabalho. Além disso, visto que já estava numa escola fixa, tentei aproximar-me ainda mais das crianças e dos profissionais de forma a criarmos uma relação, o que me iria ajudar a conhecê-las melhor, e a sentirem-se mais à vontade com a minha presença. Isso também iria ajudar a inserir-me e a ser inserida na cultura daquela escola, percebendo o que as pessoas pensam e como agem nos recreios, entre outros aspetos.

² Cf. Apêndice VI - Análise de conteúdo das observações - Relações da Estagiária com os diversos atores sociais – crianças, coordenador da escola e funcionários

Tanto com as crianças como com as AO, que eram quem estava nos recreios, a minha presença regular foi-se tornando cada vez mais familiar. Relativamente às crianças, estas vinham facilmente falar comigo

“porque é que tu não és do Futebol Clube do Porto (FCP) se vives no Porto?
O meu pai disse que se vives no Porto és do FCP” (NT20).

Outras vezes, era eu ia falar com elas, e envolvia-me em atividades lúdicas como as brincadeiras - policias e ladrões; escondidinhas; jogo do covid -, ora porque me auto convidava a participar, ora porque elas convidavam-me. Contudo, importa assumir que das primeiras vezes que tomei iniciativa para participar em algumas atividades, por exemplo, algumas crianças acharam estranho eu querer brincar com elas, pois achavam que por ser mais velha já não poderia brincar. No entanto, com o tempo esta ideia foi-se desvanecendo e, além de ser eu a tomar iniciativa, muitas vezes, elas tomavam-na e chamavam-me para participar nas atividades delas. Já com as AO, fui eu que tomei iniciativa de falar com elas as primeiras vezes, e, a partir dali surgiam temas de conversa. Depois, com o tempo, já me chamavam para perto delas, para falarem comigo sobre o que sentiam necessidade.

Assumi, portanto, vários papeis ao longo do tempo de observação dos recreios, de acordo com as situações que fui vivenciando. Além de estagiária e investigadora, fui confidente, tanto das AO como das crianças, pois à medida que a relação ia ficando mais forte, elas foram confiando em mim e contando muitas coisas da sua vida pessoal e profissional no caso das AO e como alunos/as no caso das crianças. Também assumi o papel de colega das crianças, quando participava com elas nas atividades lúdicas, como jogos, por exemplo, e exerci o papel de mediadora socioeducativa quando tive de intervir algumas situações conflituosas que ocorrerem entre elas.

Neste sentido, o acesso ao terreno das relações com as crianças, AO e docentes, dá-se desde o início do estágio e ao longo do mesmo, sendo constantemente negociada e renegociada.

Além de observar e registar as idas à escola para observar os recreios através de notas de terreno, também recorri a conversas informais com todos os atores sobre diversos temas sendo um deles, no caso das crianças, o que elas costumavam fazer no tempo e espaço do recreio e o que mudariam nesse mesmo espaço.

As observações realizadas entre dezembro e janeiro, e as conversas informais com profissionais e alunos da escola, eram registadas sob a forma de notas de terreno num caderno que eu tinha no momento das observações e conversas e, posteriormente, eram passadas para o Diário de Bordo onde era refletido com mais pormenor tudo aquilo que observei e ouvi - brincadeiras e jogos realizados pelas crianças, situações de

conflito, situações de resolução de conflito por parte das assistentes operacionais, etc. -, o que fiz, senti, questioneei, assim como, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas que ia elaborando (cf. Apêndice XIII).

2.4. Entrevistas semiestruturadas a professores e a assistentes operacionais³

O encerramento das escolas entre os meses de janeiro e de março, e a impossibilidade de continuar as observações dos recreios escolares, levou-me a prosseguir a recolha de dados, mas agora usando entrevistas semiestruturadas a professores e a assistentes operacionais.

Para tal foram elaborados dois guiões de entrevista, um para o grupo de docentes e outro para o grupo de assistentes operacionais, organizados segundo vários blocos temáticos que visavam conhecer as conceções das pessoas entrevistadas sobre o ser criança, o tempo e o espaço do recreio escolar em geral e o daquela escola em particular e, as suas memórias de infância (cf. Apêndice II e Apêndice III)

Ainda cheguei a fazer uma entrevista antes do confinamento. Contudo, durante o confinamento, não tendo oportunidade de contactar diretamente com os professores e as assistentes operacionais que tinham aceitado ser entrevistadas solicitei ajuda à coordenação da escola pedindo para me fornecerem os seus contactos, mas não obtive resposta. Assim sendo, as entrevistas apenas foram realizadas a partir de março, altura em que as escolas reabriram. Nesse sentido, das quatro entrevistas previstas, só foi possível realizar uma antes do confinamento, a uma assistente operacional, sendo posteriormente, realizadas as restantes, a partir de março, a dois docentes e uma assistente operacional.

A primeira das entrevistas realizou-se em janeiro, a segunda em março, seguindo-se outra em abril e uma quarta e última, em maio, sempre de acordo com as disponibilidades das entrevistadas. Ocorreram todas na escola “Amizade”, em espaços escolhidos pelas pessoas entrevistadas. Antes de serem iniciadas foi necessário obter o seu CI que, neste caso, implicou explicar o porquê da realização de entrevistas, garantindo a confidencialidade e anonimato da mesma bem como o seu uso para divulgar partes das mesmas ao longo da apresentação e discussão dos dados (cf. Apêndice IV).

De um modo geral, as entrevistas correram bem, não tendo ultrapassado a meia hora. Também, consegui seguir, na generalidade, todas as perguntas do guião (cf. Apêndices II e III) sendo estas respondidas e, pelo meio, foram surgindo outros temas

³ Cf. Apêndice VI - Análise de conteúdo das observações - Relações da Estagiária com os diversos atores sociais – crianças, coordenador da escola e funcionárias

de conversa. Quando houve grandes desvios do assunto – na verdade, só aconteceu com uma pessoa – procurei deixar espaço para a pessoa se expressar, mas quando vi que estava a alongar-se muito, intervim no sentido de reorientar a pessoa. As entrevistas, após a autorização das pessoas entrevistadas, foram gravadas e depois transcritas e anonimizadas.

2.5. Análise de conteúdo dos dados recolhidos

Não é suficiente recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los criticamente. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan e Biklen, 1994 cit in Amado, 2014). Neste sentido, todos os dados recolhidos através das observações e das entrevistas, foram, posteriormente, objeto de análise de conteúdo, central na investigação acerca do recreio escolar e posterior intervenção.

A análise de conteúdo caracteriza-se por ser uma técnica flexível e adaptável às técnicas de recolha de dados referidas, e, também por ser uma técnica que aposta na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as condições da sua produção, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

Nas sucessivas fases de análise, a categorização consiste no processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitam a descrição das características relevantes do conteúdo. A categorização facilita a interpretação dos dados, ajudando a compreender a relação do material empírico com a problemática. Preliminar ao processo de categorização é importante decidir a escolha do procedimento de categorização - fechado, aberto e misto – tendo-se procurado combinar um sistema de categorias prévias, com um sistema de categorias emergentes das inferências criadas indutivamente a partir dos dados, e sua codificação.

No caso das observações dos recreios, cuja análise começou a ser feita durante o confinamento, os eixos de análise previamente definidos foram: organização e funcionamento da escola; relações da estagiária com os diversos atores sociais - crianças, coordenador da escola e assistentes operacionais; conhecimento acerca das crianças pelas crianças; o que as crianças desejam e o que mudariam; atividades no tempo e espaço do recreio por ano de escolaridade e género; atividades e relações entre crianças no intervalo da manhã e intervalo da tarde (cf. Apêndices V, VI, VII, VIII, IX, X).

No caso das entrevistas semiestruturadas, a análise iniciou-se em março, aquando da primeira entrevista realizada, e em função das categorias prévias que estão,

muitas delas, presentes nas próprias perguntas. Cada uma das entrevistas foi objeto de uma análise particular. Seguidamente, procedeu-se à sistematização das categorias encontradas nas observações e nas entrevistas, procurando agregar as unidades de sentido encontradas em função da sua analogia (cf. Apêndices XI e XII). Os sistemas de categorias resultante da análise de conteúdo às entrevistas dos docentes foram sistematizadas e o mesmo ocorreu com as entrevistas das AO.

Posteriormente, em função do enquadramento legal (cf. Capítulo II), das preocupações teórico-conceituais (cf. Capítulo I) foram interrogados os resultados das análises das entrevistas e das observações visando identificar eventuais questões problemáticas, suscetíveis de justificar uma intervenção e, confrontados entre si.

2.6. Da análise e reflexão à intervenção

Das análises dos dados percebeu-se a existência de um conjunto de problemas que merecem uma intervenção formativa dos atores educativos, docentes e assistentes operacionais. Contudo, não foi possível efetivar essa intervenção devido à escassez do tempo disponível quer na escola quer em relação à duração do estágio. Apesar disso, projetou-se uma proposta de intervenção passível de ser colocada em prática mais tarde (cf. Capítulo V). Contudo, houve apenas uma possibilidade de intervir no contexto enquanto tive oportunidade para tal e, embora nada tenha a ver com a proposta de intervenção que apresento no capítulo atrás referido, foi uma oportunidade que eu tive e que acho importante partilhar pois quem sabe não sirva de mote a outras investigações/intervenções minhas ou de quem ler este trabalho e achar algo pertinente para se debruçar. Portanto, apenas foi possível organizar uma pequena intervenção no Dia Mundial da Criança em que consistiu em criar estações com diferentes jogos – o dos obstáculos; o das colheres; o do galo humano; e o da tração à corda. Neste dia, o horário do recreio para cada turma foi cumprido na mesma, vindo duas turmas de cada vez com os professores fazer os jogos. Estava eu numa estação, um outro docente que não estava a lecionar numa outra, uma outra docente que também não lecionava numa outra e, um técnico de CAF numa outra. Cada turma foi dividida em dois grupos e inicialmente, trocavam de estações por grupo-turma e posteriormente, depois de os dois grupos da turma terem feito os jogos das estações do lado em que estavam, trocavam com a outra turma que iria fazer os jogos das “Duas estações” onde esteve a turma anterior, dividida em dois grupos. Assim era mais fácil, mais organizado e mais rápido visto que só havia meia hora de recreio, como de costume em tempo de pandemia (cf. Capítulo II).

Da parte dos adultos em presença teve de haver um trabalho em equipa, ou seja, cada um estava em cada estação de modo a orientar e ajudar as crianças na realização

dos jogos. Depois de cada turma ter passado pelas estações todas, vinham outras turmas seguindo a organização já definida da ocupação/estadia no recreio em tempos de pandemia. A adesão de crianças e demais atores educativos tornou esta proposta um sucesso mostrando possibilidades de introduzir outras dinâmicas e atividades na organização e funcionamento do recreio.

Esta minha e única intervenção só aconteceu naquele dia, embora, a escola tenha reaberto depois do confinamento em março, primeiro porque, eu andava cheia de trabalho no momento, a tratar da análise das observações e tive entrevistas para fazer a posteriormente, começar as mesmas. Depois, também não houve muita vontade da parte da escola para me permitir fazer outras intervenções.

3. Principais limitações⁴

Além das incontornáveis limitações de tempo para permanecer no terreno em observação, devido às circunstâncias advindas da pandemia e do confinamento, importa admitir algumas situações mais problemáticas, derivadas das tensões e sobreposições de papéis na altura - como pessoa com uma dada biografia, como estagiária, como investigadora - e das dificuldades em os gerir no contexto de estágio. Nesse sentido, a questão da familiaridade com alguns contextos escolares e a projeção de conhecimentos do senso comum, mais do que o recurso a perspetivas e opiniões informadas pela minha área de formação, parecem ter interferido fortemente nas interpretações que tendia a fazer acerca daquela realidade.

Além disso, e como já foi referido, por vezes, senti não encontrar a ajuda e a disponibilidade necessárias por parte de alguns profissionais que à escola “Amizade” pertenciam, particularmente durante o confinamento e o fecho das escolas quando tentei realizar entrevistas em modo *online* e não obtive resposta.

Uma coisa que acho importante referir, é que o estar dentro duma escola, um “universo de pessoas” que não conhecemos bem muitas das vezes, seja em que papel for que estivermos, requer uma atenção redobrada sobre aquilo que achamos que devemos partilhar com alguém. “As paredes têm ouvidos” diz o ditado, e numa escola é muito importante ter-se cuidado com o que se diz e melhor, a quem se diz ou a quem não se diz, mas que pode ouvir e gerar inúmeras interpretações e mal-entendidos. É um conselho e ao mesmo tempo uma aprendizagem como pessoa e profissional e que se aplica a qualquer outro contexto que não apenas o escolar.

⁴ Cf. Apêndice VI - Análise de conteúdo das observações - Relações da Estagiária com os diversos atores sociais – crianças, coordenador da escola e funcionárias

Capítulo IV

Construir conhecimento sobre o recreio da escola e os seus atores - perspectivas de professores, assistentes operacionais e crianças

Tendo em conta um posicionamento acerca da intervenção que deve ser informado e contextualizado de modo que as propostas tenham sentido para os atores (cf. Capítulo III), procurou-se construir conhecimento sobre o recreio da escola e os seus atores. Neste capítulo apresentam-se as análises dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas a docentes e AO considerando as suas conceções de criança, de educação, de educação familiar, de recreio e sobre o daquela escola em particular, bem como as suas sugestões de melhoria, entre outras. A análise das observações das crianças no recreio procurou compreender de que modos elas usavam os recreios e o tipo de atividades e que relações ali desenvolviam. A interseção das análises das entrevistas com as das observações dos recreios pelas crianças permite identificar pontos de tensão passíveis de serem objeto de uma intervenção posterior, sujeito à reflexão e problematização.

1. Os recreios da escola nas perspectivas do/a docentes entrevistados

1.1. O que dizem o/a docentes?⁵

1.1.1. Conceções acerca das crianças

Os recreios escolares, cuja função na escola é a de brincar, jogar, descontrair e conviver têm como principais destinatários os alunos. Isso implica perceber as conceções que as/os docentes têm acerca das crianças, que são também alunos, (cf. Capítulo I).

O docente A tem uma visão predominantemente negativa e desencantada das crianças:

“as crianças perderam muito a magia de criança... Elas agora são fruto de muita coisa menos daquele estereótipo da criança que é inocente, pura, absorvente; portanto, que capta (...) São seres que não sabem nada, que não dão valor a nada, não fazem esforço para nada, são muito “de “oh, não quero!”, “oh, não gosto!”, “oh, não me apetece!” (ENT_D_A)

⁵ Cf. Apêndice II – guião da entrevista às AO e Apêndice XI, análise de conteúdo das entrevistas

Por um lado, vê as crianças como seres passivos e uma tábua rasa porque “não sabem nada”, e são muito mais influenciáveis que os adultos sendo, estes, aqueles que mais as influenciam – “foram influenciados. Nós conseguimos que a influência em tenra idade se manifeste mais facilmente do que em mais velho, não é?” (ENT_D_A). Contudo, ao mesmo tempo, vê as crianças como seres ativos, capazes de dizerem que “não quero”, que “não gosto” ou que “não me apetece”, ou seja, que já não são “absorventes” relativamente ao que os adultos lhes transmitem, como é o caso dos professores, porque afirmam as suas próprias opiniões e gostos.

Esta visão pouco positiva das crianças, e das manifestações da sua agência, em termos de autonomia e de oposição e resistência aos adultos, é extensível a outras considerações que tece acerca delas em que a ideia de seres vazios, invejosos, individualistas e competitivos são mais alguns adjetivos perçecionados na sua fala:

“crianças (...) são tao vazias (...) Não dão valor a nada. Não há um esforço, não há... (...) E é isso que há com as crianças. Elas já vêm com um botãozinho de, nem é propriamente querer ser melhor que o outro, é, “se aquele tem, eu também quero ter”, agora “se eu tenho que ser pior para ter aquilo...” Nem lhes passa pela cabeça, nem analisam isso. Reagem e pronto. (...) Acho que é uma criança que se descolou de tudo (...) nem objetivos trabalham. (...) [antes] Era tudo uma competição saudável. Não é como agora: a competição não é saudável. Olhe no meu grupo anterior, (...), para competir, era olho por olho, dedo por dedo.” (ENT_D_A)

Acresce ainda, na sua perspetiva, que “de ano para ano, as coisas não melhoram, não estão a melhorar” (ENT_D_A), tendo-se tornado cada vez mais difícil antever e antecipar o percurso das crianças, ao contrário de antigamente:

“Nós antes, víamos muito mais no percurso da maioria delas, “olha isto aqui vai ser uma pessoa direcionada para isto, com capacidade para aquilo”. Hoje em dia, é muito raro conseguirmos ver isso.” (ENT_D_A)

A perda de poder e de controlo dos professores sobre as crianças de hoje em dia, inclui, ainda, na visão negativa das crianças “que perderam a magia das crianças”, aquilo que é o cúmulo da sua incompetência: elas “não sabem brincar” (ENT_D_A), apesar de tal se dever ao seu dia estar muito estruturado com inúmeras ocupações:

“é o emprego deles ao máximo. Cumprir horas de ATL, cumprir horas de escola e as de brincar são ali diluídas que eles nem dão conta.” (ENT_D_A)

Com efeito, diante da institucionalização da infância que contribui para as crianças terem menos tempo para brincarem livremente, há que relembrar que brincar é, como dizem Ferreira e Veiga (2017), um direito das crianças consagrado na CDC

(1989), e não um privilégio, embora alguns adultos não o respeitem e não o valorizem, não reconhecendo os seus benefícios, a sua importância e a sua necessidade na vida das crianças (cf. Capítulo I).

Segundo a linha de pensamento do docente A, as crianças deixaram de ser crianças por já não serem como antigamente – uma visão anacrónica e adultocêntrica em que a sua própria infância e/ou a de outras crianças do passado são tomadas como referência para pensar as do presente, e em que parece haver uma incapacidade para olhar para elas a partir do que elas são hoje, apesar do reconhecimento de que as condições de vida delas se alteraram, não lhes deixando tempo livre para brincarem, para serem também crianças. Terão as crianças deixado de ser crianças, ou haverá uma dificuldade adulta em as observar e às suas condições de existência, no presente, e em refletirem acerca das suas discordâncias e oposições que possam ter, de um modo positivo? Em que medida este desconhecimento e o não reconhecimento das crianças como atores sociais contribui para reforçar perspetivas como as do docente A?

Mudanças das condições de infância e das crianças face ao passado são também sublinhadas pela docente V, quando considera que, hoje, elas “estão cada vez mais exigentes”, ou seja, “para tentar captar a atenção delas é preciso cada vez mais usar métodos apelativos, cada vez mais apelativos, para conseguir alguma coisa” (ENT_D_V). Conseguir alguma coisa das crianças estende-se também à ideia de que agora elas têm mais “dificuldades em cumprir regras” (ENT_D_V); situação que se tornou mais visível desde o confinamento e do facto de terem estado fechadas em casa:

“Também têm cada vez mais, mais dificuldades em se calhar em cumprir algumas regras, principalmente agora neste contexto, que estiveram muito tempo em casa.” (ENT_D_V)

Ao contrário do docente A, V considera que as crianças sabem e “brincam, mas têm outro tipo de brincadeiras” (ENT_D_V) diferentes, devido, a gostos e práticas também diferentes das crianças da sua geração. Por exemplo, no cumprimento do dever de supervisão pedagógica (cf. Capítulo II), percebe que “o tipo de brincadeiras que [as crianças] fazem [no recreio] não são brincadeiras que são marcadas no chão” (ENT_D_V) - é o caso do jogo da macaca, que na perspetiva dela, deixou de ser habitual sendo importante, talvez, os profissionais da educação, darem incentivo a retomar este tipo de brincadeiras. Segundo V, as crianças dão mais uso aos escorregas e preferem lutas e corridas:

“nós temos uns escorregas, eles utilizam muito, mas por exemplo, temos uma macaca lá fora desenhada no chão, mas nunca vi nenhuma criança a jogar à macaca. Não estão habituados a essas coisas. Como foi uma brincadeira que

deixou de ser habitual. Talvez tenha de haver um incentivo por parte de professores, educadores, auxiliares, no sentido de incentivar essa brincadeira. (...) eu acho que elas hoje têm gostos diferentes, brincadeiras diferentes. (...) brincam, mas têm outro tipo de brincadeiras. Se calhar continuamos a fazer no recreio aquilo que nós antigamente brincávamos. Eu até acompanho os recreios lá fora e o tipo de brincadeiras que fazem não são brincadeiras que são marcadas no chão. São outro tipo. São lutas, são corridas.” (ENT_D_V)

Também esta docente reconhece que as crianças não têm muito tempo para brincar por terem o dia-a-dia muito estruturado em função do processo da sua institucionalização (cf. Capítulo I) e do quanto priva as crianças de tempo para brincar:

“Eu além de ser professora também faço CAFS (...) e uma das coisas que tenho vindo a notar é que os nossos meninos têm o dia muito estruturado. (...) Das nove até às cinco e meia estão na escola, depois vão para o ATL, depois para casa e têm isto e isto para fazer. (...) O tempo livre os pais acham que nesse tempo livre é fazer atividades que eles planeiam para as crianças e não de acordo com os gostos delas.” (ENT_D_V)

Diante disto compreende que depois nas férias, talvez por as crianças terem os dias tão estruturados (pelos pais e ao gosto dos pais), durante o tempo letivo querem é “andar livremente e fazer o que lhes apetece” (ENT_D_V). Neste sentido, as atitudes e comportamentos de oposição das crianças face aos adultos, ou diferenças relativamente às crianças e infâncias de outrora, parecem não ser entendidas pela docente V com a mesma carga negativa. No seu caso, pode dizer-se que a questão não parece estar tanto nos modos de ser das crianças de hoje, mas mais no que os adultos pensam e querem delas. Diante disto, pode-se dizer que esta professora tem uma posição um pouco ambígua: demarca-se de outros adultos que consideram que as crianças têm de fazer o que eles querem e consideram mais apropriado para elas, defendendo que, pessoalmente, as crianças não devem ser tratadas como tal pois isso afeta o seu direito a brincar e impede-as crianças de retirarem benefícios que esta atividade proporciona, e de mostrarem a sua agência, de contarem e desenharem “a sua história” (cf. Capítulo I).

1.1.2. Concepções acerca da educação

Para o docente A, as concepções de criança estão estreitamente associadas às concepções de educação, abarcando esta várias esferas e relações com o ambiente e a vida ao ar livre, com a família e com a escola.

Assim, face àquilo que considera serem as virtudes da natureza, particularmente da vida no campo e suas aprendizagens, as atitudes e comportamentos negativos das crianças devem-se ao “afastamento do que é natural” (ENT_D_A). O mesmo considera

ter acontecido relativamente às mudanças que se verificaram com o facto de as crianças terem cada vez menos tempo para brincarem e, principalmente, de já quase não se brincar na rua como antigamente:

“quando [os pais] vêm dar os depoimentos da infância, é com satisfação de dizer que jogavam à bola na rua, por exemplo. Agora não! Agora é: “olha tens isto para fazer, vais ao treino, depois não te esqueças a terapia disto” (ENT_D_A)

“Havia brincadeiras que foram proibidas. Havia a brincadeira do arco, de levar o arco. O arco, aquele arco de metal que depois com uma gancheta e depois vamos a caminhar a equilibrar o arco em metal e fazes um percurso, vir e não sei quê. Depois, começaram a prender o gancho ao arco para não se soltar, para não se cometer asneiras com aquilo, porque se não, só aquela vareta de ferro era uma arma. Baniu-se isso. Havia os berlindes que antes eram os botões, os feijões, e depois passou a berlinde. Proibiu-se porque um berlinde à cabeça de um era uma pedra. (...)” (ENT_D_A)

Contribuem também para a negatividade da infância e das crianças (cf. pt anterior), os valores e as relações em que assenta a educação familiar, que considera ser muito permissivas e paternalistas e assente na importância de possuir bens materiais:

“Nós não vamos culpar o sistema das pessoas que têm de ter um emprego não sei quantas, mas se formos a pensar bem, são tudo ambições. Ter uma boa casa, um bom carro, etc. (...) E depois, que até vão tendo isso, casa, carro e não sei quê, são capazes de estar no sofá, com a televisão a dar, mas nem estão a ver televisão porque estão no telemóvel, ou seja, há coisas a mais, proveito a menos. (...) Não é necessário tanta coisa. É isso que há com as crianças.

“as crianças são como são porque são fruto do oferecer, desculpar, do dar, do coitadinho” (ENT_D_A).

Tais concepções acerca das dinâmicas familiares, associado às condições dos seus empregos e ao pouco tempo que estão com as crianças justificam que haja pais e mães que nem os filhos “conhecem, nem sabem como são os filhos” (ENT_D_A) e, consequentemente, não se interessem pelo seu percurso escolar:

“levantam-se cedo de manhã, não os podem deixar na escola, ficam no ATL, se não os deixam no ATL ficam num colégio. Depois à tarde, que até estão a relaxar um bocadinho depois do trabalho, leva um compasso para os vir buscar. Depois, entre umas observações menos positivas da escola (...) nem querem ouvir muito (...)” (ENT_D_A)

Na perspetiva do docente A, são estas concepções das famílias das crianças que lhes são transmitidas e que as tornam naquilo que são e que mostram na escola, estando muito longe do ideal educativo que defende, em que crê ser necessário, entre

muitas coisas, “fazer esforços para terem o que têm (...) de ver o que é necessário fazer e dar valor às coisas para vencer, crescer e estar.” (ENT_D_A).

Ainda assim admite que durante o confinamento, o facto de alguns pais e mães terem passado mais tempo com os filhos em casa lhes permitiu ter mais consciência acerca da parentalidade e do significado das/os filhas/os.

Acerca da educação escolar, e por contraponto à sua visão da educação nas famílias das crianças, o docente A valoriza “trabalhar o relacionamento, trabalhar a interação, trabalhar a solidariedade, a simpatia, trabalhar essas coisas.” (ENT_D_A), ou seja, a formação social e pessoal necessária para o sucesso da criança como aluno e ser humano. Tal requer da parte dos docentes uma outra postura e relação com as crianças, diferente da relação tradicional, vertical, transmissiva e autoritária, de modo a

“ser-se um bocadinho criança para conseguirmos conviver com elas, trabalhar, evoluir em comunhão (...) Se não formos crianças (...) se nós perdemos a nossa parte de criança, o resultado é não se chegar a lado nenhum” (ENT_D_A),

Trata-se de ser empático com as crianças, de se esforçar por compreendê-las e aprender com elas acerca das suas reais condições de vida, dos seus interesses e das suas culturas (cf. Capítulo I) para melhor comunicar com elas. Contudo, parece prevalecer o seu desencanto, também acerca da educação escolar e do seu papel, porque, na sua perspetiva, “as coisas não melhoram” e isso contribui para que sinta que “a sua pilha está a ficar sem carga” e para que ele “queira fugir”:

“Eu sei que era nesta altura que eu devia “abraçar mais”, ou seja, sempre seguimento ao meu objetivo inicial e não, estou a sair. Eu sinto que energeticamente, a minha pilha está a ficar sem carga.” (ENT_D_A)

Na perspetiva da docente V, também a visão que tem acerca da educação familiar e das suas consequências no dia a dia das crianças é tida em consideração, mas o seu enfoque recai, sobretudo, na compreensão que dali procura retirar acerca das atitudes e comportamentos das crianças:

“tenho vindo a notar é que os nossos meninos têm o dia muito estruturado. Os pais preocupam-se que as crianças tenham o dia muito estruturado. Das 9 até às 5 e meia estão na escola, depois vão para o ATL, depois para casa e têm isto e isto para fazer. O que é que eu noto? Noto que quando planifico atividades de lazer nas férias por exemplo, (...) as crianças não querem fazer. Querem andar livremente e fazer o que lhes apetece porque estão todo o ano com aquelas exigências, aqueles horários muito apertados. Não têm tempo para fazer o que querem e durante as interrupções eles gostam de andar livremente. (...) Não há tempo livre. O tempo livre os pais acham que nesse

tempo livre é fazer atividades que eles planeiam para as crianças e não de acordo com os gostos delas.” (ENT_D_V).

Portanto, são as famílias que ao estruturarem o dia-a-dia das crianças com determinadas atividades e outros afazeres, não criam condições para que elas aproveitem o tempo livre para brincarem e fazerem o que lhes apetece. Em face desta perspectiva e das exigências colocadas pelas crianças de agora aos adultos (cf. pt anterior), V considera ser necessário que os docentes usem métodos “mais apelativos” para captar a sua atenção.

Não serão as concepções negativas que pesam acerca das crianças e a sua associação às concepções negativas da educação familiar como fonte e justificação única dos problemas infantis na escola, um entrave ao desenvolvimento de melhores relações e práticas entre profissionais e crianças? Em que medida, as tentativas de controlar o risco das crianças brincarem na rua, ou brincarem à sua vontade nos recreios da escola elimina grande parte da excitação e do desafio associados ao brincar livre e ao jogar, diminuindo a qualidade das experiências em que se encontram envolvidas, e desmotivando-as quando manifestam um “apetite” por assumir riscos? Como diz Neto (2020), o risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência que permite o aperfeiçoamento de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade. O risco não é só físico, mas também emocional, mental e social. “Confrontar e confrontar-se é mais que um instinto primitivo que possibilita o desenvolvimento da nossa civilização.” (idem: 97).

1.1.3. Concepções acerca do recreio escolar

O recreio escolar é o tempo e espaço de que as crianças dispõem dentro da escola, em que podem escolher livremente os seus pares e serem mais ativos e inventivos nas atividades que querem realizar, sem uma interferência tão intensificada do adulto, sedo, portanto, muito esperados por elas (cf. Capítulo I).

O docente A corrobora esta visão, concebendo o recreio enquanto tempo e espaço importante tanto na vida das crianças como para os alunos e os próprios docentes - no entanto, refere a necessidade e a importância da presença dos docentes no recreio para vigiar, “mas não como polícias” (ENT_D_A).

A docente V, também subscreve a visão positiva e imprescindível dos recreios escolares e a presença de docentes, mas apresenta uma reflexão mais crítica ao reconhecer que os recreios de hoje continuam a ser projetados e construídos como os adultos de hoje os usavam antigamente e, portanto, com os docentes atuais a quererem fazer no recreio aquilo que as pessoas da sua geração faziam. Também perspectiva que

práticas recreativas como os jogos tradicionais requerem o “incentivo de professores, educadores, auxiliares” (ENT_D_V) para serem mais recorrentes entre as crianças.

- **Acerca do recreio da escola “Amizade”: aspetos positivos e negativos**

O docente A, considera que o género de recreio da escola “Amizade”, equipado com escorregas, campo de futebol/basket (cf. Capítulo II), é muito positivo e lamenta o que o mesmo não seja extensível a outras escolas do agrupamento.

Considerando que o recreio da escola “Amizade” “não é o recreio habitual” (ENT_D_V) que se vê nas escolas, que têm “muito pouco espaço”, também a docente V tem uma opinião muito positiva:

“Se houvesse este espaço em todas as escolas era fantástico. O problema é que há escolas onde há três vezes mais alunos e têm 1/3 deste espaço exterior, digamos assim, de recreio. Habitualmente há muito pouco espaço exterior para as crianças brincarem. Isso é um problema. Principalmente agora [com a pandemia] que nós temos de dividir os recreios para que cada turma esteja no seu espaço. Há escolas que têm um pequeno quadrado para cada turma.” (ENT_D_V)

“É fantástico. Aliás, tem todo o tipo... Este recreio até tem escorregas. Não é habitual nas escolas. Aqui há uns anos atrás investiu-se um pouco, dá-me ideia, nos espaços exteriores. Mas, entretanto, foi-se degradando e a maior parte das escolas não tem, ou então tem, mas estão degradados, ou estão limitados esses espaços, não estão acessíveis.” (ENT_D_V)

Além destes aspetos positivos, a docente A refere ainda que tem o piso necessário para as crianças não se magoarem e alguns elementos da natureza, como árvores.

Relativamente aos aspetos negativos, docentes A e V referem a falta de coberto e que a construção não é a melhor, acrescentando ainda, o facto de terem um espaço polivalente fechado pois que não chega para as crianças das turmas todas nos dias de chuva, alturas, em que elas não podem ir para o recreio exterior (ENT_D_V). Ainda, acrescenta, que as crianças não usam os jogos tradicionais desenhados no chão do recreio (ENT_D_V).

Diante destas concepções acerca do recreio colocam-se várias questões: dado que o espaço de recreio da escola “Amizade” é de tipo tradicional (cf. Capítulo I e Capítulo II) que oportunidades têm as crianças para explorarem, manipularem, criarem e aprenderem naquele espaço? Que oportunidades têm as crianças para, concordando com Wilson (2008 *cit in* Martins, Pereira e Almeida, 2016), brincarem em espaços ao ar livre, utilizando folhas, paus, pedras, terra ou areia? Que oportunidades dispõem os recreios para potenciar a inventividade, a criatividade e a descoberta?

1.2. As práticas dos/as docentes no recreio

O recreio, um espaço e um tempo de educação não formal, pode tornar-se um espaço de educação formal se for usado para a lecionar conteúdos pelas/os docentes (cf. Capítulo I). Que práticas têm estas/es docentes no recreio, ou seja, se estão presentes no recreio, como e para que os usam?

O docente A, evocou, sobretudo, memórias da docência e afirmou que fazia muitas atividades no recreio, ora trazendo coisas de fora para dentro da sala ou levando os alunos até elas: “Eu levo-os sempre lá fora, diretamente às coisas” (ENT_D_A).

Já a docente V, afirma que faz a supervisão pedagógica dos recreios – “eu acompanho os recreios lá fora” (ENT_D_V) - conforme o Despacho nº 4-A/2016, de 16 de junho, e apelada pelo agrupamento de escolas, refere que terá sido através desta sua prática que percebeu que as crianças, atualmente, têm brincadeiras diferentes do antigamente e que crianças não realizam jogos desenhados no chão. Estas suas afirmações são importantes porque mostram como a presença dos docentes no recreio lhes permite observarem o que fazem as crianças em outros contextos da escola e, com isso, construírem e ampliarem os conhecimentos que têm acerca delas, das suas preferências, das suas relações.

1.3. Convergências e divergências entre concepções e práticas do/a docentes no recreio escolar - síntese

Considerando a análise das concepções e práticas nos recreios referidos pelo/a docentes A e V, apresenta-se agora uma síntese dos aspetos convergente e divergentes entre eles (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – Os recreios escolares: convergências e divergências entre concepções e práticas do/a docentes – síntese

		Convergências	Divergências	
Concepções			docente A	docente V
	Criança	- Têm o dia-a-dia muito estruturado tendo pouco tempo para brincar	- Visão negativa: passivas, ignorantes, egoístas, vazias, influenciáveis, competitivas, não sabem brincar...	- Visão positiva: ativas, exigentes, sabem brincar, brincadeiras diferentes das de outras gerações - Visão negativa: dificuldades em cumprirem regras.
	Educação	- Valores, relações e práticas da educação familiar são prejudiciais porque afetam o comportamento das crianças	- Visão negativa: Educação longe da natureza e ar livre afeta comportamentos infantis Jogos tradicionais como perigosos. - Valoriza: Formação pessoal e social na educação escolar	- Visão negativa: falta de tempo para brincar como consequência da educação familiar na vida das crianças - Valoriza: mudança das práticas docentes

	Recreio	- Importante para crianças e docentes - Recreio da escola “Amizade” – bom recreio, com equipamentos - Recreio da escola “Amizade” - falta coberto	- Visão positiva: Recreio da escola “Amizade” tem piso adequado para as crianças brincarem e algumas árvores. - Visão negativa Recreio da escola “Amizade” – é crítico da construção	- Visão negativa: Recreios continuam a ser projetados e construídos como os adultos de hoje os usavam antigamente – os docentes querem usar à semelhança da sua geração - Recreio da escola “Amizade”: - um polivalente fechado - Valoriza: Incentivo de professores, auxiliares para os jogos tradicionais serem mais recorrentes entre as crianças.
Práticas	Recreio	- Presença nos recreios dos docentes	- Visão positiva: no passado usava recreio para atividades de educação formal	- Valoriza: a supervisão pedagógica para observar para conhecer as crianças

Esta sistematização de dados é igualmente essencial para construir uma visão mais ampla e integrada das perspetivas dos diversos atores em presença nos recreios, prossequindo a identificação das suas respetivas convergências e divergências, como se verá seguidamente.

2. Os recreios da escola nas perspetivas das assistentes operacionais⁶

2.1. O que dizem as assistentes operacionais?

2.1.1. Conceções acerca das crianças

A AO MJ refere várias conceções de criança, em que se destaca, por um lado, uma visão romântica e maternal que hipervaloriza os afetos - “adoro crianças (...) se pudesse ter mais filhos tinha” (ENT_AO_MJ). Ao mesmo tempo, reconhece as crianças como seres muito sensíveis e vulneráveis, que sentem muito o que se passa ao seu redor (especificamente, mudanças na estrutura e dinâmicas familiares) o que acaba por afetar o seu comportamento:

“Vem de casa. Há muita família desestruturada, pais divorciados. Eu noto de há 30 anos para cá que as crianças que sentem muito.” (ENT_AO_MJ)

Para a MJ, as crianças são também sujeitos de direitos, e enuncia três deles: “comodidade (...) alimentação (...) educação que é muito importante” (ENT_AO_MJ), ou seja, direitos de proteção e de provisão que apontam para uma visão das crianças como seres dependentes. Acresce ainda a sua consideração que as crianças, hoje em dia, são seres ativos que apresentam muito mais comportamentos de resistência e de oposição face aos adultos do que no passado

⁶ Cf. Apêndice III –guião da entrevista às AO e Apêndice XII, análise de conteúdo das entrevistas

“uma das coisas que eu noto, nestes 32 anos, é que as crianças hoje em dia não estão abertas ao que nós tentamos transmitir” (ENT_AO_MJ).

No entanto, esta visão das crianças como atores sociais, com interesses próprios e não submissas, parece ser encarada por a MJ como algo negativo por desafiar a relação tradicional adulto-crianças, neste caso a AO. Isso é particularmente visível quando as crianças não dão muito valor e, por vezes, recusam, certos jogos tradicionais como “a macaca” e “o lencinho”, mesmo quando há incentivo da AO:

“Se eu disser “olhem vamos jogar ao lencinho”. Eles não querem... Quantas vezes eu digo... “Olha tem aqui a macaca, vamos jogar à macaca”. Não ligam nenhuma às macacas que estão lá no chão. Nenhuma...” (ENT_AO_MJ).

Esta visão negativa é uma das razões para tal desinteresse deve-se ao aparecimento das tecnologias que levam as crianças a não valorizarem a tradição e as atividades de grupo, coletivas, revelando-se outras facetas infantis em que são encaradas como seres egoístas, individualistas, competitivos e, violentos:

“Às vezes estão a jogar futebol, uns perdem e não sabem lidar com isso. É o que eu noto. Muitos pegam-se por não saberem perder. São muito competitivos.” (ENT_AO_MJ)

“Andam sempre em intrigas umas com as outras. (...) são muito violentos. Tanto rapazes como raparigas (...). Só corridas, só violência” (ENT_AO_MJ).

A interpretação descontextualizada de situações de jogo que requerem compreensão, aceitação e cumprimento por parte das crianças visando o objetivo final de ganhar (Marques, 2017; Fiuza, 2019), mas também espírito de competição e mesmo conflitos como um meio de aprender as regras da convivência entre grupos através do saber ganhar e perder e da resolução dos conflitos sociais entre pares (Oliveira e Souza, 2018), tem como corolário da visão negativa das crianças a ideia de que

“não sabem brincar. Ou brincam uns por cima dos outros, atiram-se para o chão (...) Muitas vezes acabam por se magoar a sério e acabam, também, por se chatearem uns com os outros.” (ENT_AO_MJ).

Não saber brincar significa ainda que as crianças são seres ignorantes, inábeis e descuidados porque facilmente estragam o material, “dão cabo de tudo” (ENT_AO_MJ) o que lhes é emprestado pela escola, como por exemplo, uma bola. Por todas estas razões que pesam negativamente sobre as crianças a MJ refere que a maioria delas não sabe aproveitar o recreio para descontrair e divertir-se sem violência, algo que deveria acontecer.

Aparentemente mais compreensiva, a AO P considera que

“hoje em dia ser criança é muito difícil (...) as crianças são muito revoltadas e têm carência de falar” (ENT_AO_P).

Uma tal afirmação subentende que a não aceitação das crianças como seres ativos, com autonomia e agência (cf. Capítulo I), pode contribuir para tal visto que muitas ainda são tratadas como seres passivos, vendo os seus direitos desrespeitados ao serem privadas de, por exemplo, terem tempo para brincar e terem oportunidades de tomar decisões, de participar.

No entanto, também coexiste uma visão negativa acerca das crianças. P considera que elas são seres egoístas e violentos, porque “não sabem partilhar (...) uma bola [e] andam muito aos socos, aos empurrões” (ENT_AO_P). Estas conceções aliam-se à ideia, também negativa, de que as crianças não sabem brincar:

“é cinquenta-cinquenta (...) Há crianças que sabem e gostam de brincar, mas há outras que não (...) não sabem brincar com outras” (ENT_AO_P).

Esta visão negativa acerca das crianças e da noção generalizada que “as crianças não sabem brincar” encontra ecos nas conceções destas profissionais acerca de educação familiar das crianças e do seu contraponto em visões adultocêntricas que romantizam uma infância do passado, pessoalizada, como ideal a reproduzir.

2.1.2. Conceções de educação

A MJ considera que as crianças são seres de direitos, entre os quais o direito à educação (cf. pt 2.21), devendo este começar a ser assegurado, desde logo, no âmbito da educação familiar, em casa:

“Eu acho que é importante, muito importante, é elas terem uma boa educação, a começar em casa que a maior parte das vezes não começa, não é? Somos nós aqui que muitas vezes tentamos dar-lhes um bocadinho (...)” (ENT_AO_MJ)

No entanto, na sua perspetiva, esse papel importante da família na educação das crianças não é garantido, estando em mudança, e afetando o comportamento das crianças:

“Eu acho que isso vem de casa. Acho que cada vez mais a família está desmembrada, estão os pais separados. A conjuntura económica também acho que implica muito na vida deles, não é? Eu acho que uma das principais causas, é a família. Vem de casa. Há muita família desestruturada, pais divorciados. Eu noto de há 30 anos para cá que as crianças que sentem muito. Muitos dos problemas dos miúdos são daí.” (ENT_AO_MJ)

A esta perceção das mudanças nas dinâmicas familiares MJ acresce mudanças no estatuto das crianças na família:

“(...) eu tinha regras a cumprir. Tinha as minhas tarefas. Eu a partir dos 6 anos já lavava a louça em casa, mudava de roupa à cama e... Não é como eles agora. Agora a maior parte...” (ENT_AO_MJ)

Essa maior atenção da família às crianças também se refletiu nas mudanças ocorridas quanto aos espaços de brincar/jogar: antigamente, as crianças brincavam/jogavam mais na rua com os seus amigos, pois também havia mais segurança, as pessoas também se conheciam todas umas às outras, ao contrário dos dias de hoje, em que isso não se verifica com tanta frequência:

“Mas claro, havia muito mais liberdade de se brincar na rua que agora. Não havia tanto medo de ser-se, atropelado por exemplo. O meu marido, vivia na mesma rua que eu, e jogava à bola com os amigos na rua. Mas lá está as coisas mudaram muito. Antigamente também toda a gente se conhecia. Vivia-se em casas terrenas e convivia-se mais na rua. Agora, a maior parte das pessoas vive em andares.” (ENT_AO_MJ)

Por todas estas razões, MJ considera que cabe à escola suprir essas falhas familiares e sociais, incluindo as AO que também educam as crianças.

Não obstante, confronta-se com dificuldades à realização de tal tarefa pois as crianças não parecem estar abertas a aceitar passivamente a autoridade adulta e o que lhes querem transmitir, mostrando comportamentos de resistência e oposição (cf. pt 2.1.1). Por conseguinte, em face da visão negativa que MJ tem acerca das crianças, e do seu comportamento na escola, também como pouco cuidadosas, percebe-se na sua conceção de educação escolar o seu papel de intervenção educativa como sendo de tipo corretivo e disciplinador quando afirma que por as crianças agirem daquele modo, a escola, poucas vezes lhes empresta material para brincarem no recreio e, quando empresta, não é nada de material de desporto para se precaver nesse sentido:

“Se fosse uma bola ou uma corda [emprestam] ...Nada mais que isso! Outros materiais, como os que são usados nas aulas de Educação Física, não se não eles dão cabo de tudo e depois não há para o desporto.” (ENT_AO_MJ)

Também a AO P explicita as suas conceções de educação, nomeadamente acerca da educação familiar das crianças, que considera ser uma das principais fontes para se compreender as suas atitudes e comportamentos na escola e no recreio (cf. pt anterior):

“As crianças são revoltadas por serem negligenciadas pela família (...) as famílias não dão grande atenção às crianças, não dialogam (...), não mostram interesse pela vida escolar delas, (...) não interagem muito com as crianças” (ENT_AO_P)

Na sua perspectiva, uma tal falha na educação familiar deve-se ao facto de os pais estarem cansados e sem disponibilidade mental depois de uma longa jornada de trabalho, arranjando estratégias para as manter quietas e caladas, e seguras dentro de casa, como é o caso de recorrerem à televisão e a aparelhos eletrónicos como tablets, telemóveis, etc.

Na sua perspectiva, essa carência de comunicação e de cuidado nas relações familiares de parentalidade reflete-se na educação dos filhos e, por consequência, nas suas ações na escola. É essa falta e essa falha que, eventualmente, leva a AO P a relativizar alguns dos comportamentos que as crianças, muitas vezes, têm na escola, como, por exemplo, “não sabem partilhar (...) uma bola” ou “berram muito uns com os outros é para se fazerem ouvir, para terem atenção”. (ENT_AO_P). Além destas consequências da educação familiar das crianças na escola, a AO P reconhece ainda o peso que esta instituição tem nas vidas delas, uma vez que é aqui que passam a maior parte do seu dia, mais precisamente, na sala de aula. Concebe assim que a educação escolar e o ofício do aluno a tempo quase inteiro (Cosme e Trindade, 2007) fazem com que as crianças fiquem muito cansadas, acabando esse cansaço por se refletir no seu baixo desempenho escolar.

“As crianças passam muitas horas dentro da sala de aula e chegam a determinada altura e eles começam a ficar cansados e depois ao estarem assim, não conseguem ter tanto sucesso a fazer as coisas nas aulas. Precisam de parar, relaxar, apanhar ar para depois conseguirem voltar à sala e fazerem as coisas.” (ENT_AO_P)

Mais uma vez, a consciencialização por parte dos profissionais da escola acerca dos efeitos da institucionalização da infância nos quotidianos das crianças. Relativamente a este assunto, a AO P tem ainda conceções educativas acerca do que as crianças precisam para ter sucesso escolar e isso envolve os recreios da escola.

2.1.3. Conceções acerca do recreio escolar

“O recreio é necessário (...) deveria ser um sítio onde as crianças se libertassem, mas com muito menos violência, não é? (...) O recreio deveria ser um sítio onde eles esparecessem, onde eles se divertissem, não é? Mas eles não sabem fazer isso, a maior parte deles” (ENT_AO_MJ)

O recreio, concebido como um espaço-tempo de descontração e divertimento, positivo e benéfico para as crianças poderem ser crianças, colide com a prevalência da visão negativa que MJ tem acerca das crianças e do “não saberem brincar”. A expressão de uma tal tensão implica considerar que o recreio escolar é dos poucos momentos, na escola, em que as crianças, após terem estado sentadas durante horas, possuem um tempo e espaço(s) para si (cf. Capítulo II, quadro 2), “explodindo” em movimento. Ora,

parece ser, precisamente essa explosão de movimento generalizado infantil que leva MJ a considerar que as crianças “não sabem brincar”, ou seja, que não brincam de acordo com a sua visão adultocêntrica. Ao mesmo tempo, são explicitados outros significados acerca do “não saber brincar”, significando que as crianças facilmente estragam o material, “dão cabo de tudo” (ENT_AO_MJ) o que lhes é emprestado pela escola, como por exemplo, uma bola. Ou seja, por outras palavras, a concepção ambígua e tensa de MJ acerca do recreio reforça a concepção negativa que tem acerca das crianças, agora incluindo que estas são ignorantes, inábeis e descuidadas.

Uma concepção dos recreios escolares mais complexa é apresentada pela AO P

“as crianças precisam de parar, relaxar, apanhar ar para depois conseguirem voltar à sala e fazerem as coisas. Por isso, o recreio é muito importante.” (ENT_AO_P).

É deste modo que a AO P reconhece a importância do tempo de recreio, focando por um lado, os interesses e necessidades das crianças para se movimentarem e brincarem com os seus pares, e, por outro, as finalidades escolares de melhores aprendizagens e mais sucesso escolar, desde logo porque depois do tempo de recreio as crianças ficam menos agitadas e mais atentas aos conteúdos abordados nas aulas do 1º ciclo (Pereira, Condessa e Pereira, 2014). Nos recreios as crianças como crianças testam e experimentam um mundo de regras e rituais infantis, aprendendo muitas lições para a vida - juntar-se a um grupo, escolher e negociar, saber lidar com vários tipos de personalidades (Pereira, Condessa e Pereira, 2014), entre uma grande diversidade de outras possibilidades.

Importa ainda salientar que esta AO, apesar de considerar que todas as crianças precisam do tempo de recreio, reconhece também que são todas diferentes, referindo que os

“mais pequeninos precisam ainda mais que os mais crescidos. (...) Nem que seja 1/4 de hora, 20 minutos de tempo de recreio.” (ENT_AO_P).

- **Acerca do recreio da escola “Amizade”: aspetos positivos e negativos**

Relativamente aos aspetos positivos, a AO MJ reconhece que a duração do tempo de recreio da escola, 30 minutos, é bom, o mesmo acontecendo com os equipamentos que dispõe para as crianças, embora não os valorize pois “sem equipamentos também se brinca na mesma” (ENT_AO_MJ).

É crítica acerca das mudanças implementadas ao nível do funcionamento do recreio em tempo de pandemia e (cf. Capítulo II, quadro 2), considera ter havido mais trabalho para as AO, e um cansaço maior em termos físicos e psicológicos, uma vez

que se manteve o cumprimento de 30 minutos, mas não vindo todas as turmas de uma só vez, a sua presença neste espaço-tempo prolongou-se e, quando está mau tempo têm de estar ao frio. Em relação ao recreio do almoço, o mesmo se aplica, agora com todas as turmas, o que piora ainda mais e acentua o seu desagrado:

“Eu acho que é bom. (...) Mas para nós funcionárias, neste momento, acaba por se tornar muito pois é uma hora porque vêm duas turmas de cada vez. “Enquanto antigamente naquela meia hora vinham todas as turmas. Para nós funcionárias, torna-se muito. É muito mais cansativo agora. Estamos ali uma hora seguida e então com este frio como viu.... E depois ao almoço estamos outra hora e um quarto a fazer o mesmo.” (ENT_AO_MJ)

Sendo a proteção e segurança mais dois aspetos positivos referidos acerca dos recreios da escola, MJ considera que o chão é um aspeto negativo. Acrescenta ainda o facto de haver pouco espaço coberto para os dias de chuva, e de “não terem muitos materiais para as crianças se entreterem” pelo que apenas emprestam uma bola.

A AO P também é de opinião que a escola tem um recreio ótimo, com condições de equipamento para as crianças usarem para brincarem e que, efetivamente, usam, e partilha a mesma opinião que MJ quanto ao chão do recreio ser um aspeto negativo.

2.2. Práticas educativas das assistentes operacionais

MJ tem um ponto de vista sobre as suas funções e o seu papel, valorizando a sua intervenção educativa na escola.

Uma vez que, hoje em dia, passa muitas horas com as crianças, considera ter um conhecimento maior das mesmas e ter uma maior proximidade - algo que antigamente, quando começou a trabalhar nesta profissão e quando era criança e andava na escola não se verificava. Nesse sentido, refere que também educa as crianças, que se dedica muito às mesmas e que também intervém no recreio propondo-lhes atividades (cf. pt 2.1.1.). Uma tal perspetiva, não significa, no entanto, aceitação e reciprocidade por parte das crianças do presente (cf. pt, 2.1.1.) pelo que, embora considere que as crianças lhe têm respeito afirma que não tolera faltas de respeito e que quando isso acontece fala com os professores titulares – esta uma outra diferença face ao passado, em que “havia mais respeito das crianças” (ENT_AO_MJ).

Tendo a obrigação de estar presente no recreio, refere que na mediação que faz entre os pais e os professores, e entre as crianças e os professores, nem sempre o seu papel é valorizado. Nesse sentido, evoca o tempo passado e a importância dada à sua profissão face ao presente, percecionando que as pessoas a veem como alguém que está ali só para trabalhar:

“Apesar de que há aqui muito pai que dá valor ao nosso papel na escola (...) também há aquele pai, que nós passamos despercebidas e não dão valor. Não só os pais. Eu também falo ao nível do agrupamento.” (ENT_AO_MJ)

Afirmando não ter tido problemas com os pais daquela escola queixa-se que tem de escutar as reclamações dos mesmos e pressente, por vezes, poder estar sob a sua vigilância. Estas algumas mudanças relativas ao seu estatuto dentro da escola, que contrastam com o tempo de antigamente, em que os pais lhe reconheciam autoridade, não vindo discutir quando chamava à atenção aos seus filhos.

2.3. Convergências e divergências entre das assistentes operacionais – síntese

Considerando a análise das concepções e práticas nos recreios referidos pelas AO, apresenta-se agora a síntese dos seus aspetos convergentes e divergentes:

Quadro 4 – Os recreios escolares: convergências e divergências entre concepções e práticas das assistentes operacionais – síntese

		Convergências	Divergências	
			AO MJ	AO P
Concepções	Criança	- Visão negativa: São egoístas Não sabem brincar São violentas a brincar.	- Visão romântica e maternal. - Visão positiva: seres sensíveis e vulneráveis sujeitos de direitos. - Visão negativa: competitivas, intriguistas, ignorantes, inábeis, descuidadas resistência e oposição das crianças	- Visão positiva: ativas, com autonomia e agência
	Educação	- Família = papel preponderante na educação das crianças, mas, por vezes, educação familiar falha (cansaço, falta de comunicação, etc) refletindo-se nos comportamentos das crianças	- Visão positiva: um direito que começa na família e só depois na escola - Visão negativa: a educação não implica contato com natureza e ar livre falhas na educação familiar implicam intervenção por parte da escola a intervenção educativa das AO encontra resistência das crianças.	- Valoriza: conhecer a educação familiar das crianças para entender comportamentos na escola - Visão negativa: educação escolar cansa as crianças e isso reflete-se no seu baixo desempenho escolar
	Recreio	- Importante para as crianças. - Recreio da Escola “Amizade”: ótimo e com equipamentos chão é um aspeto negativo	- Visão positiva: Espaço-tempo de descontração e divertimento com benefícios para crianças. Crianças brincam sempre, com ou sem equipamentos no recreio Recreio Escola “Amizade” – tempo, segurança e proteção Visão negativa: Pandemia e alterações no funcionamento do recreio = mais trabalho e cansaço físico e psicológico.	- Visão positiva: todas as crianças precisam do recreio, mas de modos diferenciados – mais novas e mais velhas.

Práticas	Crianças	-Valoriza: Intervenção educativa junto das crianças Visão positiva: Muitas horas com as crianças, maior conhecimento e proximidade Propõe atividades às crianças Mediação entre crianças-professores - Visão negativa: Desvalorização do seu papel na escola	
	Pais	Visão positiva: Mediação entre pais e professores. - Visão negativa: Reclamações dos pais	
	Docente	Visão positiva: Mediação entre pais, crianças, professores Informa acerca dos maus comportamentos das crianças	

3. As perspetivas das crianças⁷

3.1. Onde estão as crianças no recreio? – espaços preferenciais por género e idades

As crianças, tanto as raparigas como os rapazes de todos os anos de escolaridade, preferem estar nos escorregas existentes no recreio (cf. figura 2), usando-os de acordo com a sua função, escorregar, ou como suporte de outras brincadeiras. No entanto, sobressai um maior uso deste equipamento por raparigas.

Figura 3 - A escola - espaços exterior e recreio, locais preferenciais das crianças



2 e 3 – todas as crianças dos vários anos de escolaridade; maior presença de raparigas

4 - rapazes e raparigas; maior presença de rapazes

Legenda: 1 - jardim; 2 - escorrega pequeno; 3 – escorrega maior; 4 - campo e futebol/basket

⁷ Cf. Apêndices VII, VIII, IX e X – relativos à análise de conteúdo das observações das crianças

O segundo espaço mais usado do recreio da escola “Amizade” é o campo de futebol/basket, onde rapazes e raparigas igualmente jogam futebol, embora com variações em função das idades, mais novas ou mais velhas. Sobressai uma maior presença de rapazes.

3.2. O que fazem as crianças no recreio? – atividades e relações

Além de escorregarem e jogarem futebol as crianças, raparigas e rapazes, também realizam jogos tradicionais no tempo e no espaço do recreio usando os que estão desenhados no chão, como a “macaca” ou que os estão no escorrega, como o jogo do “galo”, mas também outros como a apanhada; “escondidinhas”; “mamã dá licença”; “macaquinho chinês”; “tubarão”; “cabra-cega”, com variações em função do tipo de jogo e das idades (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Atividades das crianças no recreio - género e idades

Atividades		Raparigas		Rapazes	
		Mais novas	Mais velhas	Mais novos	Mais velhos
Equipamentos	escorregas	X	X	X	X
	campo de futebol	X	X	X	X
Desenhados no chão	“macaca”	X		X	
	jogo do “galo”			X	
Outros jogos tradicionais	apanhada	X	X	X	X
	“escondidinhas”	X	X	X	X
	“mamã dá licença”	X			
	“macaquinho chinês”		X		X
	“tubarão”	X		X	
	“cabra-cega”	X		X	
	“polícias e ladrões”	X		X	
Brincar ao faz de conta	“jogo do amoungs”				X
	“pais e mães”	X	X	X	
	“professores”		X		
	“cantores”		X	X	
	“covid”		X		X
Observar	as/os colegas	X		X	
	bichos nas árvores	X		X	
Outras atividades	saltar		X		X
	correr	X	X	X	
	passar	X	X	X	
	conversar	X	X	X	X
	desenhar		X		
	cantar	X		X	
	amarrar os colegas				
	atirar colegas ao chão	X		X	
	atirar sapatilhas ao ar		X	X	
	tentar tirar bola presa numa árvore		X	X	

Legenda: X maior presença

A participação das crianças foi igualitária em termos de gênero nos jogos das “*escondidinhas*”, “*tubarão*” e “*cabra-cega*”, contudo, as raparigas tiveram uma maior participação nos jogos da “*apanhada*” e “*macaquinho chinês*”. Exclusivamente jogado por rapazes foi o jogo do “*galo*” e o mesmo aconteceu com as raparigas no jogo “*mamã dá licença*”. Em termos de idades verificou-se que as crianças mais novas preferiram os jogos da “*macaca*” e “*mamã da licença*”, as do 1º ano, e o “*tubarão*”, o “*galo*” e a “*cabra-cega*”, as do 2º ano. Já o jogo da “*apanhada*”, foi jogado por todas as crianças exceto as do 4º ano. O jogo das “*escondidinhas*” foi realizado pelas crianças do 1º, 2º e 4º ano. Relativamente ao jogo do “*macaquinho chinês*”, este foi realizado somente por crianças mais velhas, ou seja, do 3º e 4º ano (cf. quadro 5).

Outras atividades das crianças nos recreios foram a recriação de um jogo tecnológico habitualmente realizado no telemóvel, o “jogo do among’us”, apenas com participação masculina e todos do 4º ano, bem como de algumas brincadeiras de faz-de-conta (cf. capítulo I) como o brincar aos “pais e mães” (no 1º e 3º ano) com prevalência feminina), aos “professores” (apenas meninas do 3º ano), aos “cantores” (crianças do 3º ano apenas), aos “polícias e ladrões” (apenas crianças do 2º ano) e ao “covid” (crianças do 4º ano apenas).

As crianças também passeavam e conversavam – sobretudo, as raparigas -, saltavam – apenas as mais velhas, do 3º ano -, e corriam, mas não as mais velhas, do 4º ano. Raparigas a desenhar no tempo e no espaço do recreio; raparigas e rapazes a cantar ou a observar os colegas e/ou bichos nas árvores; atirar colegas ao chão; amarrar os colegas; atirar as sapatilhas ao ar; tentar tirar uma bola que ficou presa numa árvore foram outras tantas atividades observadas nos recreios (cf. quadro 5).

Pode então dizer-se que, durante os recreios as crianças, entre si, desenvolvem uma série de atividades que envolvem o uso de equipamentos e propostas dos adultos para elas, o uso do corpo e de grandes movimentações ou maior quietude e atenção, a reprodução de brincadeiras tradicionais e de cenas quotidianas do mundo social (cf. Capítulo I), sociabilidades e afinidades entre pares, mas também desenvolvem atividades que implicam criatividade e imaginação como o caso do desenhar e também, atividades que implicam memória e ritmo como o caso do cantar músicas. (cf. quadro 5).

A maioria das atividades das crianças nos recreios é coletiva e, no seu decorrer algumas crianças circulam por várias atividades e grupos de crianças.

Existem várias atividades em que as crianças mostram os seus interesses e as suas extraordinárias capacidades criativas e de improvisação em ação. Foi isso que aconteceu perante a falta de material para jogar futebol e o uso de pacotes de iogurte ou de sumo como bola ou enquanto estavam no escorrega, a escorregar, e, ao mesmo

tempo, a usá-lo como suporte para alguma brincadeira ou local de encontro para conversar:

“Alguns meninos do 2º ano jogavam futebol com uma menina (...) a restante turma estava toda no escorrega a que tinham acesso. Alguns desciam o escorrega, outros davam outra função ao mesmo e subiam o escorrega. Já outros estavam a jogar ao “jogo do galo” no próprio escorrega. Eu nunca tinha reparado que o escorrega tinha numa das suas partes o “jogo do galo” para as crianças jogarem. O M e o L a jogarem e a M e o P estavam a ver os colegas. Entretanto trocaram.” (NT.16, 13 de novembro)

Em outras situações, a não existência de espaços ou de objetos específicos não foi impeditivo de brincarem ao faz de conta nos recreios (cf. quadro 5), destacando-se aí a reprodução interpretativa que as crianças fizeram de um assunto que dominava as notícias e as vidas de toda a sociedade e que designaram como “o jogo do covid”:

“Neste dia tive a oportunidade de falar com algumas crianças do 4º ano. A M, a P, a M, o G e a S. Perguntei-lhes o que faziam nos tempos de intervalo. A M, disse-me que jogavam às apanhadinhas, andavam de escorrega e às vezes jogavam futebol. A P, disse-me que jogavam às apanhadinhas, escondidinhas e agora tinham um jogo novo que era o jogo do covid, o qual em que uma criança era o vírus e as outras crianças tinham de fugir do vírus de modo a não ser infetadas.” (NT.17, 3 de dezembro)

Neste sentido, as crianças selecionaram a realidade social e transformaram-na em função dos seus interesses e desejos, ressignificando as regras sociais existentes que, deste modo, são apropriadas pelos mundos infantis. Assim constroem e recriam um mundo imaginário, do “faz de conta”, onde o seu espaço como crianças esteja garantido. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais e aprender a lidar com as suas múltiplas facetas (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008).

À semelhança do “jogo do covid”, as crianças são capazes de se organizarem para brincarem umas com as outras, pelo que as relações entre pares são, genericamente, não conflituais, mesmo em jogos de futebol (78 face a 5 situações de conflito). Dos 5 conflitos observados, 2 foram por motivos de exclusão:

“a P e a M vieram ter comigo a pedir que falasse com o D e o G porque queriam fazer remates com eles à baliza, mas eles não as deixavam. Perguntei ao D e ao G porque não deixavam e eles disseram que era porque elas nunca acertavam. Expliquei que o que importa não é ganhar, mas sim, participar e se assim fosse, se elas não acertavam, então eles podiam ajudá-las a conseguir acertar na baliza. Assim foi. Eles disseram para elas se juntarem a eles para então fazerem isso e o assunto foi resolvido.” (NT.19, 17 de dezembro)

“Aproximei-me do 2º ano e perguntei que faziam. Disseram-me que brincavam aos polícias e ladrões. Perguntei quem eram os polícias e quem eram os ladrões. Responderam-me quem era quem e ainda me disseram onde se localizava a esquadra dos polícias (no campo de futebol) e o banco onde os ladrões iam assaltar (que era o escorrega). Coloquei-me observá-los e vi que na brincadeira estava envolvida a turma quase toda. Quase toda porque havia um menino que estava posto de lado. Era o F. Perguntei ao F porque não brincava com os colegas e ele disse-me que não gostava de brincar àquilo porque lhe fazia lembrar a vida real. Perguntei-lhe se queria brincar a alguma coisa que eu brincava com ele. Disse-me que não e que já costumava estar a sozinho.” (NT.20, 18 de dezembro)

Além da exclusão de género, foi verificado uma exclusão por opção própria - como se pode ver no excerto anterior -, ou seja, uma criança (rapaz) não queria brincar aos polícias e ladrões com outras por opção própria. Outros conflitos envolveram confrontos físicos devendo-se a duas raparigas terem preferências e escolhas diferentes relativamente a “com quem” queriam brincar (NT.12, 22 de outubro). Por fim, os restantes conflitos deveram-se a incidentes não intencionais: um rapaz acertou com a bola na cara de outro sem querer e este último começou o conflito (NT.17, 3 de dezembro); um rapaz que não jogava futebol ao ir à casa de banho passou no meio do campo e isso gerou protestos e encontros (NT.19, 17 de dezembro).

3.3. O que pensam e dizem as crianças

Nos recreios as crianças falam dos seus gostos, interesses e preferências, desde o Futebol Clube do Porto, músicas de cantores e bandas estrangeiras, desenhar, dançar ao querer ir para uma escola específica onde familiares andavam ou gostar de andar naquela escola.

As diversas relações que as crianças têm com os familiares, assim como, a influência que estes familiares têm nas crianças foram mencionadas através de conversas informais, particularmente as relações com as mães, tios, primos, avós e irmãos:

“respondeu-me que a mãe lhe ensinava o inglês em casa e portanto, ela sabia cantar as músicas e sabia o que elas queriam dizer.” (NT17, 3 de dezembro)

“foi para casa da avó e fez doces com a mãe [nas férias de natal e passagem de ano]” (NT21, 7 de janeiro)

“Perguntei-lhe de onde vinha esse gosto por dançar. Falou-me que quando ia para a casa da tia dançava muito com a prima que andava numa escola de dança na qual ela também queria muito que os pais a colocassem.” (NT19, 17 de dezembro)

“o irmão dela também era grande e dizia que não podia brincar com ela porque já não tinha idade para isso.” (NT18, 9 de dezembro)

As crianças valorizam fazer atividades com os adultos da família, mesmo que, para estes, tais aprendizagens possam ter outros fins além da recreação. No entanto, percebe-se pelas falas de algumas crianças que as suas experiências familiares são pautadas por relações familiares pouco dialogantes:

“Disse-lhes que os problemas não devem ser nunca resolvidos à porrada, mas sim a conversar. Elas concordaram, mas a M disse que as vezes lá em casa funciona assim. Eu percebi logo que muita coisa, muitos maus hábitos vinham de casa e entendi a reação dela mesmo não sendo a correta. Disse-lhes para pedirem desculpa uma à outra, principalmente a M que foi quem começou a empurrar a F embora, a F também tenha feito depois isso à M. Então lá pediram desculpas e resolveu a situação. Depois, lá foram brincar.” (NT, 22 de outubro)

Quando conversam, as crianças expressam também as suas concepções acerca da realidade e sua complexidade (muitas vezes, influenciadas pelos adultos):

“para criar uma relação mais próxima com as crianças, perguntei às do 2º ano se também podia jogar com elas às escondidinhas. Inicialmente, uma menina (a I) disse-me que eu já não tinha idade para isso porque o irmão dela também era grande e dizia que não podia brincar com ela porque já não tinha idade para isso. Eu achei graça ao que tinha dito, mas respondi-lhe que para brincar ou jogar não havia idade e que gostava mesmo de fazer aquilo com eles. Lá me deixou e deixaram.” (NT.18, 9 de dezembro).

Em suma: o recreio escolar da escola “Amizade”, apesar de apresentar características típicas dos recreios tradicionais (cf. Capítulo I e Capítulo II) mostra ser, nas ações e nas palavras das crianças, um contexto das vidas das crianças socialmente intenso e muito diverso em termos das atividades em que se envolvem. São, portanto, observatórios privilegiados para conhecer as suas relações, a partir delas e não do que os adultos pensam e dizem acerca delas e dos seus mundos de vida de modo a propor intervenções educativas com sentido para os diversos atores sociais da escola.

4. Entre as perspetivas dos adultos – docentes e AO – e as perspetivas das crianças: balanço e sugestões de melhoria

Com base na análise das concepções e práticas do/a docentes e das AO (cf. Quadros 3 e 4) bem como as das crianças, apresenta-se agora a sua síntese, realçando os principais aspetos convergentes e divergentes entre os vários atores (cf. Quadro 6). Trata-se de compreender até que ponto os adultos – docentes e AO - presentes na

escola e com funções de intervenção educativa nos recreios conhecem as realidades infantis naquele contexto, bem como até que ponto os modos como concebem as crianças e as suas ações na sociedade, na família e na escola interferem nos modos como, depois, se relacionam com elas, particularmente nos momentos de recreio. A identificação de tensões e contradições entre o que é pensado, dito e feito por adultos e crianças permite refletir acerca das dinâmicas escolares neste espaço-tempo e, ao mesmo tempo, projetar aspectos suscetíveis de intervenção socioeducativa e formativa para a sua melhoria (cf. Quadro 6):

Quadro 6 – Os recreios escolares nas perspectivas dos adultos – docentes e AO – e das crianças – síntese

	Docentes	AO	Crianças
Convergências entre adultos e crianças	Recreio é importante para crianças e docentes Recreio da escola “Amizade” – bom recreio, com equipamentos, mas falta coberto	Recreio é importante para as crianças Recreio da Escola “Amizade”: bom estado, equipado, mas chão é aspeto negativo	Crianças usam equipamentos do recreio
Divergências entre docentes, AO e crianças	Visões negativas (D_A e D_V) e positivas (D_V) das crianças Visão negativa das crianças – aspetos estruturais que condicionam o brincar	Visão romântica e maternal coexiste com visões negativas e com visões positivas diferentes Visão negativa das crianças – aspetos psicológicos e do comportamento (egoístas, não sabem e são violentas a brincar).	As crianças desenvolvem ações com outras, brincam coletivamente e em pequenos grupos e sem conflitos
	Visões negativas da educação atual (longe da natureza e ar livre, falta de tempo das famílias) Educação familiar - valores, relações e práticas são prejudiciais porque afetam o comportamento das crianças Valorizam formação pessoal e social e mudanças nas práticas docentes	Visões positivas e negativas da educação familiar; Visões negativas acerca da educação familiar e falta da natureza e ar livre, implicam intervenção da escola Família e educação familiar são centrais na educação das crianças, mas, por vezes, falha (cansaço, falta de comunicação, etc) e afeta comportamentos das crianças Educação escolar cansa as crianças e esse cansaço reflete-se no seu baixo desempenho escolar A intervenção educativa das AO encontra resistência das crianças Importante reconhecer a educação familiar das crianças para compreender os seus comportamentos na escola	Conversas das crianças apontam situações e relações familiares conjuntas e de partilha Brincadeiras das crianças, sobretudo de faz de conta, mostram como são influenciadas pelos adultos e mundo adulto e os ressignificam As crianças desenvolvem ações com outras, brincam coletivamente e em pequenos grupos e sem conflitos
	Visões positivas, negativas dos recreios e do recreio escola “Amizade”	Comunica aos docentes os maus comportamentos das crianças	Raros conflitos físicos ou ofensivos
	Valoriza: incentivo de professores, educadores, auxiliares para os jogos tradicionais serem mais recorrentes entre as crianças	Visão positiva da mediação entre pais e professores e crianças Visão negativa das reclamações dos pais	Crianças brincam sem conflitos Crianças brincam aos jogos tradicionais, entre outras atividades

Visão positiva dos recreios do passado para atividades de educação formal	Visão positiva do recreio, benéfico para as crianças; mas de modos diferenciados – mais novas e mais velhas Crianças brincam sempre, com/sem equipamentos do recreio Recreio Escola “Amizade” – tempo, segurança e proteção Visão negativa - pandemia e alterações no funcionamento do recreio; mais trabalho, cansaço físico e psicológico	Crianças brincam aos jogos tradicionais, entre muitas outras atividades lúdicas, recreativas e de sociabilidades infantis
Valor da supervisão pedagógica para observar e para conhecer as crianças		Não se observaram docentes a interagir com as crianças nos recreios

Pode então dizer-se que se identificam fortes discrepâncias entre as perspectivas adultas, especialmente as visões negativas que pesam sobre as crianças, suas ações e comportamentos, e as concepções e práticas das crianças em que se sublinham:

- i) as visões negativas dos adultos, designadamente que as crianças não sabem brincar, não se observaram no recreio: as crianças mostraram que são capazes de se auto-organizar em pequenos grupos e coletivamente para inúmeras ações e variadas (cf. Quadro 5), destacando-se as suas competências para reproduzirem interpretativamente a realidade social (cf. Capítulo I);
- ii) as visões negativas dos adultos acerca das realidades familiares das crianças não se refletem nem nos seus modos de brincar nem nas suas relações entre pares: temas inspirados na vida familiar e doméstica e escassez de conflitos apontam para um forte desconhecimento das crianças por docentes e AO;
- iii) as visões negativas dos adultos da escola que pesam sobre os modos como as crianças brincam, as suas preferências e gostos, não foram confirmadas: no recreio tradicional da escola, a tendência para as crianças ficarem limitadas aos jogos tradicionais (cf. Capítulo I) foi amplamente contradita, conforme se documentou o Quadro 5;
- iv) visões dos adultos da escola que valorizam a supervisão pedagógica dos recreios escolares para observarem e para conhecerem as crianças não se mostraram consequentes: não se observaram docentes a interagir regularmente com as crianças nos recreios (cf. Capítulo II, pt 1.), mas antes a presença das assistentes operacionais sobretudo num papel de vigilantes

Estas considerações dão conta de um forte desconhecimento de docentes e AO acerca das crianças como atores sociais, das suas culturas e dos seus direitos, e apontam para uma forte prevalência de uma mentalidade adultocêntrica, etnocêntrica, preconceituosa, estereotipada e anacrônica que hipervaloriza como desejáveis as relações tradicionais entre adultos e crianças. Conformidade, uniformidade e

normatividade extravasam da sala de aula para o recreio onde docentes e AO parecem esperar e desejar crianças quietas e caladas ou a brincarem e jogarem os jogos tradicionais, sinónimos de bons comportamentos e de boas atividades de recreação.

4.1. Sugestões de melhoria dos recreios – docentes, assistente operacionais e crianças

O conhecimento do contexto dos recreios escolares, observando e escutando as conceções e as práticas de docentes, assistente operacionais e crianças incluiu ainda identificar as suas sugestões de melhoria relativamente à sua organização e funcionamento, que se sistematizam e apresentam o quadro 7. Conforme se pode observar, mais do que os adultos são as crianças quem apresenta várias propostas de melhoria: algumas que sugerem a reorganização das propostas de equipamentos, com destaque para o seu interesse em baloiços e outros que refletem as atividades recreativas contemporâneas como “a rede para escalar” ou “um slide”, porventura geradoras de pouca recetividade adulta por via das questões económicas e/ou de segurança que acarretam. No entanto, outras são exequíveis, como as “cordas para saltar” ou “uma aparelhagem de música”, que diversificariam as possibilidades de atividades a desenvolver no recreio.

Quadro 7 – Os recreios escolares: sugestões de melhoria dos adultos – professores e AO – e das crianças - síntese

	Docentes	AO	Crianças
Condições do espaço	mais espaço coberto		uma piscina de água quente
	um recreio num piso -1	melhorar o piso, o chão	
Equipamento e materiais			tirar um dos escorregas e colocar um baloiço
			tirar o campo de futebol e colocar baloiços
			estante com lápis e cadernos
			cordas para saltar
			uma rede para escalar
			um slide
Elementos natureza	uma estufa		um trampolim
			uma caixa de areia
			mais árvores
			um baloiço de árvore
Outros	mais atividades para as crianças, mais experiências		uma casa numa árvore
			aparelhagem de música

Salientam-se ainda as sugestões relativas a elementos da natureza: no caso das crianças “areia” e “árvores” subentendendo o seu uso lúdico; “uma estufa”, sugestão adulta que aponta para um maior contacto com a natureza. Os adultos ainda sugerem: mais espaço coberto, algo necessário para os dias de chuva; um recreio num piso -1; o melhoramento do piso do recreio; e, mais atividades para as crianças.

Capítulo V

“Um baú a descobrir” - pela melhoria das práticas e das relações entre crianças e adultos que vivem em contexto escolar, uma proposta de intervenção

O conhecimento construído acerca da realidade do recreio da escola “Amizade” (cf. Capítulo II, III e IV) mostra ser imprescindível a realização de uma intervenção no contexto de estágio. Esta intervenção tem em vista a melhoria das práticas dos profissionais da escola e igualmente, a melhoria das relações entre estes e as crianças e é pensada sob a forma de uma proposta de ação de formação contínua. Procura-se agora dar conta do enquadramento da proposta, do público-alvo, dos objetivos e conteúdos das ações de formação.

1. “Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares”, intervir nos recreios da escola sob a forma de uma ação de formação

1.1. Gênese e justificação da proposta de intervenção

Considerando a importância da escola do 1º CEB na sociedade, na formação pessoal e social das crianças, na promoção da igualdade de oportunidades e inclusão socioeducativa, entende-se o recreio escolar como um espaço-tempo fulcral na vida das crianças-alunos, para descontraírem, relacionarem-se com os seus pares e brincarem, trocando e partilhando saberes e práticas, negociando e (re)inventando regras, ou seja, estando envolvidas em processos de permanente da socialização e de construção de autoconhecimento e descoberta de si, dos outros e do mundo (Ferreira, 2004; Smith, 2006).

Nestes pressupostos, as ideias de que as crianças são atores sociais com agência e produtoras de culturas infantis (Rocha e Ferreira, 2016; Tomás, 2014; Rocha e Campos, 2019) e que também devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos entre os quais se destaca, o direito à educação, à participação, ao brincar e ao recreio (CDC, 1989), estes são, muitas vezes, desconhecidos, não respeitados ou pouco respeitados pelos adultos, o que afeta severa e diariamente o exercício da sua participação e da sua cidadania nas escolas e desconsidera contributos capazes de contribuir para melhorar o quotidiano escolar. Esse é o caso dos direitos ao recreio e ao brincar livremente na escola que, não sendo respeitados, limitam, entre outras, a expressão da agência das crianças e das suas opiniões e ideias acerca de como veem o mundo, do que gostam e

não gostam, das suas preocupações; as suas aprendizagens holísticas com os outros e o mundo circundante; todas elas competências essenciais para progredirem num mundo que se vai tornando mais amplo e complexo (Wilson, 2008 cit in Martins, Pereira e Almeida, 2016). Sendo também através do brincar que as crianças exercem os direitos à associação e participação, o seu desrespeito interfere nos direitos de proteção e provisão proporcionados pela escola onde passam a maior parte do tempo do seu dia-a-dia, com consequências nas práticas com as crianças e nas relações com as mesmas.

No contexto da escola básica “Amizade”, uma escola pública que se insere num agrupamento que tem como visão destacar-se pela qualidade do serviço educativo prestado, a constatação de que predominam entre as/os profissionais, docentes e AO, conceções muito pouco positivas acerca das crianças e sua educação, particularmente na família, com efeitos visíveis na escola, sobretudo no recreio (cf. Capítulo IV), está na génese da elaboração de uma proposta de ação de formação contínua com a finalidade de contribuir para a melhoria das práticas e das relações educativas entre estes e as crianças.

“Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares” visa assim proporcionar aos vários profissionais da educação presentes na escola um espaço de troca, debate e reflexão de modo a combater a sua negatividade acerca das crianças e da infância (cf. Capítulo IV), mas também de alargamento e aquisição de outros conhecimentos igualmente relevantes para a inclusão educativa, numa perspetiva de justiça social, que se identifica como relevante e necessária.

1.2. Finalidades e principais objetivos

Referenciada ao domínio do MCED - Infância, família e sociedade -, que perspetiva a construção de relações socioeducativas entre adultos e crianças e entre crianças, geradoras de uma maior participação, cidadania e justiça social, e aos objetivos do PE a que se reporta a escola “Amizade”, *“Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares”* privilegia como alvo central da sua intervenção as/os docentes, as AO e outros profissionais presentes no dia-a-dia da escola e seus recreios, procurando ter em conta que i) a infância é uma construção social e histórica, em que as conceções e práticas educativas de ontem podem não ser as mesmas de hoje e as de hoje poderão não se manter amanhã, sendo importante perceber essas mudanças no tempo e nos lugares para se compreender como as condições económicas, sociais, políticas, culturais, demográficas, etc., interferem na vida das crianças e da escola e nos modos de ser professor ou AO; ii) que as crianças contemporâneas são atores sociais, com agência, produtoras de culturas infantis (cf. Capítulo I) que se desenvolvem e expandem nos recreios escolares; iii) que as crianças

são sujeitos de direitos (cf. Capítulo I) e que os mesmos devem ser respeitados – nomeadamente o direito a brincar, à educação e à participação - de modo a que as crianças não tenham o exercício da cidadania afetado nem as suas aprendizagens globais.

Neste sentido, os principais objetivos da ação de formação “*Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares*”, são:

- Promover uma reflexão crítica sobre as visões que, enquanto adultos e profissionais da educação, se tem da criança e da sua educação, considerando a diversidade de ideias, práticas e experiências observadas e vividas como pessoas e profissionais;
- Promover o conhecimento da infância como uma construção social e histórica, percorrendo todo um percurso desde o passado até aos dias de hoje;
- Promover o conhecimento dos direitos das crianças consignados na Convenção dos Direitos da Criança, particularmente à educação, à família e ao brincar, com enfoque nos direitos de participação;
- Alargar e complexificar o conhecimento da importância do brincar e jogar e as suas relações com as culturas infantis, em especial as culturas lúdicas, e os direitos de participação;
- Promover uma reflexão sobre o tempo e o espaço do recreio enquanto direito e como contextos de educação informal, tão importantes como a educação formal;
- Valorizar as crianças e os seus contributos para reconfigurar as práticas profissionais no recreio com elas, numa perspetiva construtiva e participativa vista como necessária à melhoria das práticas com as crianças e das relações entre os profissionais e as crianças.

1.3. Principais destinatárias/os

As/os principais destinatárias/os da ação de formação “*Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares*” são todos os profissionais da escola básica “Amizade”, ou seja, docentes e não docentes como as AO.

Este corpo central de profissionais, caracterizado por não ser ainda envelhecido, mas também não totalmente jovem, e por incluir docentes que valorizam a mudança das práticas pedagógicas e AO que querem ver reconhecida a sua intervenção educativa junto das crianças (cf. Capítulo IV, pts. 1, 2 e 4), indicia a possibilidade de tal proposta de formação poder vir a constituir-se como um contributo importante para melhorar e mesmo reconfigurar as práticas e as relações com as crianças - trocar pontos de vista, debatendo e refletindo criticamente sobre eles em grupo, permite questionar as próprias ideias e comportamentos e, com isso, imaginar outras possibilidades e realizá-las.

A proposta de formação poderá ainda beneficiar técnicos de CAF/AEC que têm curso de nível superior, mas, muitas/os sem qualquer formação específica na área da educação (cf. Capítulo II).

Para a realização da formação prevê-se um número mínimo de formandas/os entre 8 e 10, docentes, AO ou outros técnicos de CAF/AEC da mesma escola ou de escolas diferentes do mesmo agrupamento. A ação de formação é voluntária e, de acordo com os preceitos éticos, as/os participantes poderão abandoná-la, se assim entenderem, sem qualquer necessidade de justificação ou prejuízo. O mesmo acontece, caso, em outros momentos, mudem de ideias e decidam participar na formação.

1.4. Recursos humanos e materiais

Para a concretização desta proposta, após o seu aval positivo e apoio institucional pela respetiva direção do agrupamento de escolas e pela coordenação de escola, os recursos humanos indispensáveis são, a formadora (estagiária) e docentes e não docentes como formandas/os.

Os recursos materiais necessários implicam a autorização da coordenação da escola da disponibilização de uma sala de aula fora do tempo letivo, para se realizar a ação de formação e uso do equipamento disponível como o computador e um quadro para escrever e também projetar recursos audiovisuais.

Outros recursos referem-se uma verba para fotocópias onde conste os temas abordados ao longo das sessões. Nem todos os profissionais – caso das AO – têm computador, por isso, fornecer informação em suporte papel mostra-se necessário.

1.5. Duração e horários

A ação de formação irá decorrer durante o ano letivo, ao longo de 11 meses, de modo a articular conhecimentos, reflexão e práticas e relações com as crianças nos recreios, e a melhorar e mesmo reconfigurá-las.

Entendidas como um espaço e um tempo de troca de informações e de experiências, de debate e de reflexão crítica, individual e coletiva, procura-se nas sessões de formação, por um lado, abordar questões teóricas a partir de vivências pessoais e sua reflexão, mas também a partir de dados recolhidos pelas/os formadas/os com base na sua observação e intervenção profissional “no terreno”, de modo a que a formação contínua seja contextualizada no que se vai passando nos recreios e acompanhe os processos que visam a sua melhoria.

Desta forma, as sessões que integram esta ação de formação implicam, ora momentos presenciais, conjuntos, com a formadora e todas/os as/os participantes, ora momentos em que cada formanda/o ou pequeno grupo de formandas/os põem em

prática observações e propostas de intervenção nos recreios das respectivas escolas, que serão depois objeto de debate, reflexão e avaliação conjunta.

As sessões presenciais e conjuntas terão a duração de 1:30h em horário pós-laboral a decidir com as/os formandas/os que se inscreverem, e ocorrerão, ora mais concentradas no início da formação, ora mais espaçadas ao longo do seu desenvolvimento e em função da sua programação e das dinâmicas que forem sendo implementadas nos recreios (cf. pt. 6.3.3.; quadro 9).

1.6. Planificação da proposta de ação de formação

1.6.1. Princípios ético-metodológicos na elaboração da proposta

A elaboração de *“Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares”*, uma ação de formação cuja implementação e realização visa assentar na relação *com* (Menezes, 2007; Bolivar, 2003) as pessoas e não *em vez ou apesar delas*, subscreve os princípios da intervenção socioeducativa participativa que requerem o seu envolvimento nos processos que as afetam (cf. Capítulo III), escutando-as para conhecer as suas realidades de trabalho e identificar problemas e questões suscetíveis de serem problematizados e convertidos em eixos temáticos estruturantes da formação. Isso significa que a proposta procurou ser elaborada de modo situado e contextualizado em função dos problemas e necessidades sentidos por parte das pessoas do/no contexto e da vontade para os resolver e não de ideias prévias da estagiária. Como tal, a proposta de intervenção que se apresenta, por ser *com* as pessoas e não *para* elas, está aberta a reformulações.

As sessões foram projetadas como tendo uma modalidade mista, ou seja, teórico-práticas, dando-se particular relevo à partilha das práticas vividas, pessoal e profissional, das/dos diversas/os participantes e sua reflexão, para daí se darem a conhecer perspetivas e conceitos teóricos considerados relevantes. Assim sendo, e no pressuposto de que os modos como os adultos pensam acerca das crianças refletem-se nos modos como se relacionam com elas (Ferreira, 2004), considera-se que as experiências biográficas e conhecimento genealógico da família são recursos relevantes a considerar na dinamização de sessões que se pretendem ativas e participativa; com sentido para as/os participantes, em que os momentos de partilha são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Além destas dinâmicas que têm um enorme valor formativo porque se parte das suas próprias memórias e experiências para refletir sobre diversos assuntos pretende-se também que outra parte das sessões de formação decorram no/do próprio contexto dos recreios a que as/os formandas/os estão vinculadas/os, estimulando-as/os para

uma crescente prática de observação atenta ao que ali fazem as crianças. A preocupação com o aprender a observar para conhecer visa desconstruir ideias pré-concebidas acerca das crianças, do brincar e dos recreios escolares, de modo que seja possível pensar em propostas de intervenção profissional com sentido e com vista à melhoria destes espaços-tempos.

Dito de um outro modo, mais do que reproduzir o modelo tradicional, “escolar” e formal nas ações de formação para adultos, em que teorias e/ou conselhos a seguir são transmitidos por quem “dá” a formação, como se as/os participantes fossem seres ociosos e vazios, sem experiências nem saberes, é fundamental empreender metodologias de intervenção e formação participativas por duas razões: para que se sintam confiantes para expressarem as suas vozes (opiniões, memórias, etc.) e, para virem a reconhecer aos momentos de diálogo, troca de ideias, reflexões nas sessões, um valor capaz de lhes trazer uma outra confiança para autodesenvolverem trabalho de equipa e para ousarem tomar a iniciativa para propor outras iniciativas no âmbito da sua intervenção profissional, mais criativas e estimulantes e inventivas, e para assumirem a sua implementação e avaliação com vista à melhoria das propostas de atividades possíveis no recreio escolar e à mudança das relações que ali acontecem.

Esta perspetiva de intervenção socioeducativa com vista a levar mais longe a profissionalidade dos adultos em presença os recreios escolares, desde o seu sentido de observação e de reflexão, à auto e heteroconfiança e apoio mútuo necessários ao trabalho de equipa, às negociações e cumprimento de compromissos para levar a cabo mudanças significativas, por pequenas que sejam, exige, portanto, um posicionamento ético respeitador das pessoas do contexto, isento de juízos de valor entre formadora e formandos e entre estas/es e uma atenção e cuidados particulares à criação de relações de maior confiança e proximidade com elas (cf. Capítulo III).

1.6.2. Planificação da ação de formação

1.6.2.1. Programa da ação de formação

A ação de formação “Um baú a descobrir: *crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares*” foca diversos temas em que se entrecruzam as temáticas dos direitos das crianças, do brincar e jogar como atividades fulcrais na infância, do recreio como tempo e espaço de reflexão acerca da importância do mesmo para a criança-aluno e do papel de docentes e AO neste contexto, bem como de possibilidades socioeducativas para repensar o seu funcionamento e a participação das crianças.

Esta ação de formação desenvolve-se em 5 tópicos centrais, organizadas de acordo com programa apresentado abaixo:

Quadro 8 - Programa da Ação de Formação “Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares

1. Um baú a descobrir: crianças, educação informal e os seus direitos	“Os porquês de uma ação de formação?” – apresentação da ação de formação
2. “As crianças de ontem e as crianças de hoje: o que se mantém e o que mudou?”	1. A infância e a criança e a sua variação no espaço, no tempo, nas sociedades e na cultura e ao longo da história 1.1. A ideia de infância nem sempre existiu e nem sempre foi a mesma – da origem do conceito de infância às características da infância contemporâneo 2. Conceções de criança – da criança romântica às crianças como sujeitos de direitos 3. Da criança cujo ofício é brincar à criança como ofício e ser aluno a tempo inteiro
3. “Crianças e os seus direitos”	1. As crianças como sujeitos de direitos: 1.1. A Convenção dos Direitos da Criança 1.2. Os direitos de provisão, proteção e participação 1.3. Os direitos à educação e ao lazer, recreação e brincar 2. O brincar como um direito das crianças 2.1. A importância das atividades lúdicas na infância: para além do desenvolvimento e das aprendizagens, valorizar as culturas infantis 2.2. O que dizem as crianças aos adultos enquanto brincam – a importância de conhecer as crianças a partir delas 2.3. Brincar como modo de participação social das crianças 2.4. Direito ao recreio e ao brincar: dois direitos essenciais aos direitos de participação infantil
4. “Recreio - Um tempo e um espaço a descobrir na escola”	1. O tempo e o espaço do recreio escolar 1.1. O recreio como direito da criança. 1.2. A importância do recreio para a criança e para a criança-aluno. 2. O recreio como contexto de educação informal onde as crianças produzem e disseminam culturas infantis. 3. Sobre a possibilidade de criar melhores relações com as crianças e maior conhecimento sobre as mesmas através da presença assídua nos recreios.
5. “Um baú a reinventar: crianças, educação informal e os seus direitos”	1. Repensar os recreios e modos de intervenção educativa promotores da participação das crianças 1.1. A importância educativa da socialização entre pares no recreio 1.2. Metodologias participativas com crianças e entre crianças 2. Refletir sobre as propostas postas em ação e perspetivar novas iniciativas 2.1. Instrumentos de recolha de dados para avaliar as intervenções no recreio e a satisfação das 3. Avaliar a ação de formação

1.6.2.2. Descrição detalhada das sessões de formação: objetivos, conteúdos programáticos; dinamização pedagógica, recursos e bibliografia

Apresenta-se a descrição detalhada de cada uma das sessões de formação programadas, sistematizando os objetivos de cada uma delas, os conteúdos a abordar, metodologias de formação previstas, recursos materiais necessários e bibliografia básica de apoio e fundamentação.

Em cada uma das sessões há a preocupação da formadora, no seu início dar as boas-vindas e de situar o foco central da formação prevista bem como de, no seu final, fazer a síntese dos assuntos abordados, sublinhando as ideias, noções, conceitos teórico-concetuais estruturantes e que apoiaram as suas intervenções, argumentos e discussões. Essa síntese será apresentada em PPT por questões de tempo. Uma síntese desta fundamentação teórico-concetual será entregue às/aos formandas/os, por escrito, em documento fotocopiado.

• ***Um baú a descobrir: crianças, educação informal e os seus direitos nos recreios escolares” – os porquês de uma ação de formação***

Sessão 1: “Um baú a descobrir: crianças, educação informal e os seus direitos nos recreios escolares” – os porquês de uma ação de formação	
Objetivos: - Sensibilizar docentes e AO para a importância dos recreios escolares na perspetiva das crianças - Apresentar e contextualizar a ação de formação considerando a pesquisa exploratória no recreio escolar com as crianças, docentes e AO; - Contribuir para a consciencialização de que as suas visões acerca das crianças e da infância afetam as suas práticas e relações com as crianças.	
1. Apresentação e boas-vindas - a importância da consciência de quererem mudar as suas formas de pensar e agir de modo a serem melhores profissionais contribuindo para um ambiente educativo saudável e propício ao desenvolvimento harmonioso das crianças 2. Apresentação e justificação da ação de formação: - apresentação de alguns dados recolhidos no momento da pesquisa, nomeadamente acerca das perspetivas das crianças no recreio (em PPT) - apresentação do cronograma dos temas das sessões, suas finalidades e dinâmicas de formação a desenvolver (em PPT)	Recursos - Computador - Retroprojektor - Power point Próxima sessão: trazer fotografia ou objeto significativo da sua infância.

• ***“As crianças de ontem e as crianças de hoje”: o que se mantém e o que mudou?***

Objetivos: - Sensibilizar docentes, AO e outros profissionais na escola, para a noção de infância como construção social - Promover a consciencialização das mudanças dos conceitos de infância e de criança a partir das memórias de infância - Promover a crítica ao adultocentrismo e ao anacronismo - Promover o conhecimento das crianças e das condições sociais, económicas, familiares, media, globalização, etc que afetam a vida da infância atual	
Conteúdos programáticos 1. A infância e a criança e a sua variação no espaço, no tempo, nas sociedades e na cultura e ao longo da história 1.1. A ideia de infância nem sempre existiu e nem sempre foi a mesma – da origem do conceito de infância às características da infância contemporâneo 1.2. Conceções de criança – da criança romântica às crianças como sujeitos de direitos 1.3. Da criança cujo ofício é brincar à criança como ofício e ser aluno a tempo inteiro	
Sessão 1: “O baú da minha infância” - as memórias que guardo são...	
1. Boas-vindas.	Recursos

2. <i>O baú da minha infância: as memórias que guardo são...</i> - a história da fotografia ou objeto trazido para a sessão - apresentação individual - explorar os aspectos comuns e os aspectos diferentes com base nas fotos/objetos apresentados - em grande grupo, - alargar as memórias à discussão e partilha das experiências do que faziam quando eram crianças, onde, com quem, com o quê... – em grande grupo; - identificar os fatores sociais, económicos, geográficos, culturais, religiosos, etc, que estão na base das semelhanças e diferenças 3. Síntese da sessão	- Fotografia da infância do objeto de infância - Quadro e canetas de feltro - PPTs com objetivos e síntese da sessão
Sessão 2: “24 horas no dia de uma criança de hoje: procurando e descobrindo as semelhanças e as diferenças	
1. Boas vindas 2. <i>“24 horas no dia de uma criança de hoje”: procurando e descobrindo as semelhanças e as diferenças:</i> - construir um horário com as/os formandas/as, desde que as crianças se levantam até que se deitam – grande grupo - identificar onde, com quem e que tipo de atividades fazem as crianças durante a maior parte do dia – grande grupo; - relacionar com a sessão anterior e refletir sobre as suas semelhanças e diferenças, e acerca dos fatores que contribuem para tal –grande grupo - explorar a noção da criança cujo ofício é brincar com a noção da criança cujo ofício é ser aluno – grande grupo - discutir as implicações da sobrecarga de atividades que as crianças têm hoje em dia nos recreios da escola –grande grupo - refletir acerca das implicações educativas da escola, especialmente os recreios e o papel dos adultos –grande grupo 3. Síntese da sessão	- Fotocópias com excertos de autores sobre os conteúdos abordados nas sessões
Referências bibliográficas: Nascimento, Cláudia; Brancher, Vantoir; Oliveira, Valeska (2008). A construção social do conceito de infância: Uma tentativa de reconstrução historiográfica. <i>Linhas</i>, v. 9 (1), pp.4-18. http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf Niehues, Mariana; Costa, Marli (2012). Conceções de infância longo da história. <i>Ver. Técnico Científica</i>, v.3(1), pp. 284-289. https://periodicos.ifsc.edu.br	

• **“Crianças e os seus direitos”**

Objetivos:

- Promover o conhecimento da história dos Direitos da Criança;
- Promover o conhecimento dos direitos das crianças consignados na Convenção dos Direitos da Criança (1989) particularmente à educação, ao brincar, com enfoque nos direitos de participação;
- Explorar os vários direitos que se relacionam com o direito a brincar;
- Repensar a importância do brincar para além do desenvolvimento e da instrumentalização das aprendizagens e promover o conhecimento do brincar como um direito das crianças
- Informar acerca do brincar como expressão das culturas infantis, das suas vozes e dos seus modos de participação
- Explicitar a noção de ludicidade e a sua relação com as noções de voz e de participação infantil
- Dar a conhecer a noção das crianças como atores sociais e como produtoras de culturas infantis
- Dar a conhecer a noção de culturas infantis e a sua relação com os grupos de pares
- Sensibilizar docentes, AO e outros profissionais na escola para a importância dos direitos de participação das crianças
- Incentivar iniciativas de docentes, AO e outros profissionais na escola nos recreios que promovam a participação das crianças

Conteúdos programáticos 1. As crianças como sujeitos de direitos: 1.1. A Convenção dos Direitos da Criança 1.2. Os direitos de provisão, proteção e participação – os 3 P's 1.3. Os direitos à educação e ao lazer, recreação e brincar e à participação 2. O brincar como um direito das crianças 2.1. A importância das atividades lúdicas na infância: para além do desenvolvimento e das aprendizagens, valorizar as culturas infantis 2.2. O que dizem as crianças aos adultos enquanto brincam – a importância de conhecer as crianças a partir delas 2.3. Brincar como modo de participação social das crianças 2.4. Direito ao recreio e ao brincar: dois direitos essenciais aos direitos de participação infantil	
Sessão 1: Os direitos da criança:	
Boas-vindas 1. <i>Os direitos das crianças:</i> - visualização de um documentário sobre os direitos das crianças - debate do documentário e exploração dos diferentes tipos de direitos das crianças: direitos de proteção, provisão e de participação (3 P's)– grande grupo	Recursos - documentário sobre os direitos das crianças - documentário sobre as brincadeiras das crianças nos recreios da escola - Quadro e canetas de feltro - PPTs com objetivos, e síntese das sessões - Fotocópia da CDC (1989); - Fotocópia com excertos dos conteúdos abordados nas sessões.
Sessão 2: Os direitos da criança: proteção, provisão e participação	
1. Boas-vindas 2. <i>Os direitos das crianças: direitos de proteção, provisão e participação</i> - explicitar as relações e as diferenças entre os diferentes tipos de direitos - formadora - explorar a CDC que lhes será fornecida em papel e identificar a que corresponde cada direito presente na mesma – em 3 pequenos grupos - apresentação e discussão em grande grupo 3. Síntese	
Sessão 3: O brincar como direito das crianças	
1. Boas-vindas 2. <i>O que é brincar?</i> – a definição de brincar e os seus significados - explicitação do que as/os formandos entendem por brincar – brainstorming - exploração dos seus múltiplos significados e a sua relação com o desenvolvimento, as aprendizagens, as culturas e a participação infantil 3. <i>Vamos brincar?</i> – realizar brincadeiras e jogos a partir de iniciativas/propostas das/os formandas/os - realizar e participar no jogo em função das propostas - no final, partilhar e debater as experiências e sentimentos sentidos durante o jogo - em grande grupo - identificar o tipo de competências mobilizadas no jogo e as aprendizagens realizadas - em grande grupo - identificar os modos de participação proporcionados pelo jogo - em grande grupo 3. Síntese	
Sessão 4: Brincar como modo de participação social das crianças	
Boas-vindas 1. <i>Brincadeiras das crianças no recreio da escola:</i> - visualização de um documentário seguido de debate - exploração dos diferentes tipos brincadeiras e outras atividades desenvolvidas pelas crianças no recreio – grande grupo - identificar dimensões da participação das crianças – grande grupo 3. Síntese	
Referências bibliográficas: Convenção dos Direitos da Criança (1989)	

Neto, Carlos (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativos*. Contraponto.

Sarmiento, Jacinto (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In Leni Dornelles (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. (pp.19-40). Editora Vozes

Sarmiento, Teresa, & Silva, Maria (2017). Brincar é um assunto sério... In Teresa Sarmiento, Fernando Ferreira & Rosa Madureira (Orgs). *Brincar e aprender na infância* (pp. 40- 56). Porto Editora

Tomás, Catarina & Leote de Carvalho, Maria João. (2011). Um roteiro pela história dos direitos da criança. In Catarina Tomás & António Belo (orgs.) *Alicerces: Conversando sobre os direitos humanos das crianças*. (15-22). Lisboa: Edições Colibri

• **Recreio – “Um tempo e um espaço a descobrir na escola”**

Objetivos:

- Promover uma reflexão sobre o tempo e o espaço do recreio: enquanto direito e enquanto um tempo e espaço importante para as crianças
- Discutir e valorizar a importância do recreio como contexto de educação informal e onde as crianças produzem e disseminam as culturas infantis
- Promover uma autorreflexão sobre a sua presença ou ausência no recreio, assim como, sobre as suas práticas ou falta delas neste tempo e espaço.

Conteúdos programáticos

1. O tempo e o espaço do recreio escolar
 - 1.1. O recreio como direito da criança.
 - 1.2. A importância do recreio para a criança e para a criança-aluno.
2. O recreio como contexto de educação informal onde as crianças produzem e disseminam culturas infantis.
3. Sobre a possibilidade de criar melhores relações com as crianças e maior conhecimento sobre as mesmas através da presença assídua nos recreios.

Sessão 1: Recreio – Um tempo e um espaço a descobrir

1. Boas vindas 2. <i>O que é e para que serve o recreio escolar?</i> - <i>brainstorming</i> sobre o que as/os formadas/os entendem sobre o tempo e o espaço do recreio - debater e refletir acerca dos benefícios do recreio para as crianças, explorando dimensões relativas ao seu desenvolvimento, às aprendizagens; às suas culturas e formas de organização, aos seus modos de participação - relacionar o debate de ideias com as sessões havidas 3. O que os adultos vêm e o que as crianças fazem - abordar a importância de observar o que as crianças fazem nos recreios - propor às/aos formandas/os a observação dos recreios e identificar diferentes modos de fazer o registo dessas observações - planificar as sessões seguintes 4. Síntese	Recursos - Quadro e canetas de feltro); - Fotocópia com excertos dos conteúdos abordados nas sessões; - Computador e quadro para projetar PPT com objetivos e síntese
---	---

Sessão 2: Conhecer os recreios a partir das crianças

- observação e registo de dados acerca dos recreios pelas/os formandas durante duas semanas

Sessão 3: Os recreios a reinventar com as crianças

1. Boas vindas 2. <i>O que observei nos recreios e o que aprendi?</i> - apresentação de dados recolhidos acerca dos recreios – individual ou por grupo de escola - debate coletivo acerca dos dados recolhidos - identificação de situações suscetíveis de melhoria 3. Síntese	Recursos - Quadro e canetas de feltro
---	---

Referências bibliográficas:

- [Martins, Indira, Pereira, Conceição, & Almeida, António \(2016\).](#) Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Revista *Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v.15(1), pp.98-120, disponível em https://www.researchgate.net/publication/291086686_Potencialidades_e_utilizacao_do_Espaco_Recreio_Um_estudo_em_escolas_do_1_Ciclo_do_Ensino_Basico

Fantoni, Aline; Sanfelice, Gustavo (2018). Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escola. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v11 (24)

• “Um baú a reinventar: crianças, educação informal e os seus direitos”**Objetivos:**

- Promover práticas participativas no tempo e o espaço do recreio com as crianças
- Apoiar a implementação e a reflexão acerca das intervenções realizadas
- Refletir sobre as propostas postas em ação e perspetivar novas iniciativas
- Refletir sobre o papel dos adultos – docentes e AO – na dinamização dos recreios enquanto contextos de educação informal e práticas de cidadania

Conteúdos programáticos

1. Repensar os recreios e modos de intervenção educativa promotores da participação das crianças
 - 1.1. A importância educativa da socialização entre pares no recreio
 - 1.2. Metodologias participativas com crianças e entre crianças
2. Refletir sobre as propostas postas em ação e perspetivar novas iniciativas
 - 2.1. Instrumentos de recolha de dados para avaliar as intervenções no recreio e a satisfação das crianças
 - 2.2. Questões éticas
3. Avaliar a ação de formação

Sessão 1 e ss – Propor intervenções para as crianças no recreio, implementar e avaliar

1. Boas vindas
2. Pensar intervenções para as crianças
 - identificar interesses das crianças com base nos dados recolhidos das observações dos recreios e elencar propostas de atividades a realizar com as crianças, bem como os recursos necessários – individual ou em pequenos grupos
 - identificar eventuais problemas com base nos dados recolhidos das observações dos recreios e elencar propostas de atividades a realizar com as crianças, bem como os recursos necessários – individual ou em pequenos grupos
 - identificar atividades possíveis a desenvolver com as crianças nos espaços do recreio disponíveis – individual ou em pequenos grupos
 - identificar atividades e recursos materiais e humanos alternativos, em caso de haver problemas - – individual ou em pequenos grupos
 - identificar modos de avaliar as intervenções e a satisfação das crianças bem como seu interesse em dinamizarem os recreios – individual ou em pequenos grupos

Sessão 2 e ss – Desenhar intervenções nos recreios COM as crianças, implementar e avaliar

1. Boas vindas
2. Pensar intervenções com as crianças
 - identificar modos de divulgação da proposta junto das crianças
 - pensar como organizar o trabalho com as crianças interessadas em participar: o que gostariam de fazer, como fazer
 - pensar como implementar as propostas com as crianças: recursos materiais necessários e a quem recorrer, formas de angariar recursos necessários, etc...
 - organizar com as crianças o funcionamento das atividades propostas
 - avaliar modos de melhorar as ações desenvolvidas com as crianças

Sessão 3: Avaliação da ação de formação**Objetivos:**

- Promover a reflexão sobre as sessões e a ação de formação
- Realizar a sua avaliação, identificando aspetos positivos, negativos e a melhorar

1. Boas vindas
2. Avaliação da ação de formação
 - o que foi positivo, o que foi negativo, o que mudariam e que outros assuntos gostariam de ter abordado
3. Autoavaliação da formação
 - o que aprendi, o que melhorei com a ação da formação e perspectivas futuras

6.3.3. Calendarização da ação de formação

Quadro 9 - Calendarização da Ação de Formação “Um baú a descobrir: crianças, educação informal e direitos nos recreios escolares”

Tópico	Sessões	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
1. Um baú a descobrir: crianças, educação informal e os seus direitos	Sessão 1: “Um baú a descobrir: crianças, educação informal e os seus direitos nos recreios escolares” – os porquês de uma ação de formação											
2. “As crianças de ontem e as crianças de hoje: o que se mantém e o que mudou?”	Sessão 1: “O baú da minha infância” - as memórias que guardo são...											
	Sessão 2: “24 horas no dia de uma criança de hoje”: descobrindo semelhanças e diferenças											
3. “Crianças e os seus direitos”	Sessão 1: Os direitos da criança											
	Sessão 2: Os direitos da criança: proteção, provisão e participação											
	Sessão 3: O brincar como direito das crianças											
	Sessão 4: Brincar como modo de participação social das crianças											
4. “Recreio escolar, um espaço-tempo a descobrir”	Sessão 1: Recreio – Um tempo e um espaço a descobrir											
	Sessão 2: Conhecer os recreios a partir das crianças											
5. “Um baú a reinventar: crianças, educação informal e os seus direitos”	Sessões 1 e ss: Propor intervenções para as crianças no recreio, implementar e avaliar											
	Sessão 2 e ss: Desenhar intervenções nos recreios com as crianças, implementar e avaliar											
	Sessão 3 Avaliação da ação de formação											

Considerações finais

Antes de dar por terminado este relatório de estágio é necessária uma reflexão sobre como o processo vivido contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional e para a construção de uma profissionalidade em Ciências da Educação.

O estágio, apesar de todos os condicionalismos que existiram por via da pandemia e das regras de confinamento e que inviabilizaram uma presença e intervenção prática mais direitas, permitiu-me o acesso e o contacto com uma realidade de trabalho possível e específica do campo educativo – a escola do 1º CEB, pública -, na qual se exige aos vários profissionais uma postura de reflexão e de questionamento constantes uma vez que estão a relacionar-se, a intervir e a educar crianças em processos de desenvolvimento humano muito importantes para a construção do ser humano que já estão a ser, no momento presente, e em que se irão tornar. Mais do que isso, dentro da escola, o espaço-tempo do recreio enquanto contexto focal do estágio, permitiu-me entender a sua organização e funcionamento, a rede das relações e práticas que as crianças ali desenvolvem e importância da presença ou ausência de docentes e assistentes operacionais.

A realização deste estágio foi importante para a minha formação académica e profissional e pessoal. O ir mais longe na minha formação académica levou-me a pesquisar, a analisar, a refletir e a questionar sobre temas e problemáticas da educação informal como essenciais para compreender de que forma várias modalidades de educação coexistem e se entrecruzam, principalmente num contexto como o dos recreios da escola (cf. Capítulo I). Esse trabalho, sobretudo aquando da pesquisa e da construção de um projeto de intervenção, implicou pôr em prática os conhecimentos metodológicos e técnicos relevantes quer para conhecer o contexto e os seus atores, quer para elaborar a proposta de realização de uma ação de formação com docentes e AO (cf. Capítulo III). Implicou ainda uma outra relação com a metodologia de pesquisa e intervenção em CE, designadamente, uma aprendizagem em ação e processual dos cuidados éticos a observar no contexto e com os atores, em se tornou central o aprender a escutar as perspetivas dos outros. Ou seja, foi necessário passar da atitude de ver para a de observar com cuidado, e para a de escutar com respeito e sensibilidade para poder conhecer e pensar criticamente crianças e adultos no recreio da escola.

Estas aprendizagens são muito importantes porque considero primordial perceber as dinâmicas relacionais no(s) espaço(s) onde se exerce a profissão visto que as pessoas já existem nele, já o experimentaram e têm os seus próprios entendimentos

sobre como funciona(m) e, ainda, modos muitos específicos de o mostrarem. A todo o momento é-nos disponibilizada uma extensa quantidade de informação que podemos recolher e usar como elementos para alcançar conhecimento situado, significativo, e, simultaneamente, como ponto(s) de partida para a ação e intervenção.

Por outras palavras, num estágio, teoria e prática, pesquisar e intervir ou o académico e o profissional são como duas faces da mesma moeda que não se podem se parar. Exemplo disso é que a realização deste estágio, ao não separar académico de profissional, ajudou-me a entender o quão é necessário pesquisar para intervir e o quanto a projeção da intervenção requer suporte teórico e empírico, sobretudo se a finalidade de intervir no contexto educativo do recreio implica formar profissionais para serem melhores nas suas práticas e nas suas relações humanas com os humanos. Com efeito, ainda há muito a fazer - há profissionais de escolas com formas de pensar e agir que se revelam desconhecimento das condições que afetam a infância contemporânea e a educação familiar, encontrando-se desajustadas e desadequadas da realidade. Como se pôde constatar neste Relatório, por parte dos profissionais há visões pouco positivas, principalmente acerca das crianças no contexto escolar – os sujeitos com quem se relacionam e razão de ser da sua profissão - e acerca da sua educação, particularmente na família - percebida como a fonte, a causa e a explicação para todos os problemas das crianças que se manifestam de modo visível na escola, sobretudo no recreio (cf. Capítulo IV). Tais ideias e representações negativas das crianças parecem afetar as práticas dos profissionais e a sua relação com as crianças bem como reforçar os estereótipos que já possuem acerca delas. Daí que, a necessidade de formação contínua aos profissionais da educação e da educação escolar seja extremamente necessária e urgente. Na Educação, tal como na Saúde, não há paragens no tempo e sim necessidade de atualizações consoante as mudanças e progressos ou retrocessos e anacronismo que vão existindo na sociedade onde se habita.

Outro exemplo da importância de não dissociar nível académico e profissional, e que a experiência de estágio veio reforçar, é a cada vez maior necessidade do trabalho em equipa em contextos educativos, e em equipas multidisciplinares, pois existem diversos pontos de vista e, igualmente, saberes e fazeres que pessoas desempenhando diferentes funções e papéis na escola possuem acerca dos seu funcionamento e dos seus atores, cuja partilha contribui para detetar, compreender e intervir de um modo pertinente mas mais cuidado, mais profundo e perspectivada de diversos “ângulos”.

Cada escola é uma escola, uma realidade única e não comparável a outras; portanto, é preciso equipas destas em cada escola uma vez que estão diariamente no contexto, relacionam-se e conhecem as várias realidades e os seus sujeitos, pelo que, quando têm de intervir não o fazem de um modo pontual e muito circunscrito, muitas

vezes, somente com base no que lhes é contado. Pelo contrário, quando uma determinada situação exige resposta procura-se compreender o que originou a situação e entender as atitudes e ações das/os envolvidas/os, como uma totalidade pois tudo o que respeita ao humano e à sua educação tem uma longa história para trás e por de trás do que parece ser evidente.

Por conseguinte, e para isso acontecer, é necessário estar com as diferentes pessoas nos seus contextos e por o máximo de tempo possível – só assim, se consegue estabelecer relações de confiança e entrar na comunidade escolar, ou qualquer outra. A comunicação bi/multilateral e honesta é central e envolve questões éticas com impacto na vida dessas pessoas – esta uma outra aprendizagem profissional e pessoal, particularmente vivida no decurso do estágio. Com efeito, vários foram os momentos em que, mesmo sendo já formada em Ciências da Educação, ganhei consciência que tendia a emitir juízos de valor *a priori*, imediatos, por vezes, sem ter noção das consequências. Percebi ainda que, sendo eu profissional da área da Educação, o autoquestionamento constante dos meus pensamentos era fundamental, principalmente diante daqueles que talvez, fossem menos corretos eu ter.

Por fim, não queria deixar de referir e reforçar refere-se à necessidade e à importância de criar condições efetivas para as crianças participarem, manifestando as suas opiniões relativamente ao que gostam e não gostam, aos seus interesses, ao que mudavam e não mudavam, etc.; algo, que, muitas vezes, nos contextos educativos como o caso das escolas do 1º CEB não acontece frequentemente, o que acaba por afetar o exercício desses direitos das crianças – direito à participação - consagrado na CDC.

Referências Bibliográficas

- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Baptista, Isabel (2018). Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. In Tavares, Pedro Vilas-Boas, Osswald, Helena & Garcia, João Carlos (Coords.). *Ética, Investigação e Vida Universitária* (pp. 55-66). Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Bolivar, António (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria educativas*. Porto: Edições Asa
- Bruno, Ana (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Revista Online*, v.2(2), pp. 10-25. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>
- Campos, Rafaely & Ramos, Tacyana (2019). Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil. Revista Zero-a-seis, v.21(39), pp.51-66. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p51/38580>
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio Lima, José Pacheco, Manuela Esteves, & Rui Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp.195-254). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa
- Cosme, Arianne & Trindade, Rui (2007). *Escola a tempo inteiro: escola para que te quero?*. Profedições.
- Diário da República. Despacho nº 4-A/2016, de 16 de junho
- Diário da República, Lei nº 46/86 de 14 de outubro
- Diário da República, Circular n.º 82/92, de 9 de Setembro
- Fantoni, Aline; Sanfelice, Gustavo (2018). Tempo e espaço para brincar: Considerações acerca do recreio escola. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v11 (24)
- Ferraz, Fernando (2012). A formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional dos assistentes operacionais, em escola pública do 1º ciclo do ensino básico [Dissertação do Mestrado em Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12713>
- Ferreira, Manuela (2002). “- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” [Dissertação de doutoramento]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>
- Ferreira, Manuela (2006). “Tá na hora d’ir pr’a escola!”; “-Eu não sei fazer esta, senhor professor!” Ou... Brincar às escolas na escola (JI) como modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, (2), pp. 27-58. https://www.researchgate.net/publication/37652798_Ta_na_hora_d'ir_pr'a_esco

[la eu nao sei fazer esta senhor professor ou brincar as escolas na escola JI como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola](#)

Ferreira, Manuela & Veiga, Renata (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: Contributo para a compreensão da participação das crianças em jardim de infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, v.2(32), pp.1-29. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=372768

[Ferreira, Manuela & Tomás, Catarina \(2019\). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal \(1997 – 2017\). EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 50, e14109, jul./set. 2019. DOI%3A%2010.5585/eccos.n50.14109](#)

Fiúza, Diana (2019). *A brincar também se aprender: A importância do brincar na educação e infância* [Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30050/1/Relatório%20final.pdf>

Foucault, Michel (1987). *Vigiar e Punir*. Editora Vozes

Freitas, M. Cristina V. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, 5(2), pp. 1081-1101. https://eq.uc.pt/bitstream/10316/36479/1/Art_01_Indagatio_2013.pdf

Garcia, Valéria, Rodrigues, Juliana, & Castilho, Janaina (2016). Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. *Saber e Educar* (21), pp.31-39, disponível em <http://revista.esepfp.pt/index.php/sabereducar/article/view/227>

[Guerra, Isabel \(2006\). Fundamentos e processos de uma Sociologia de Ação - O planeamento em Ciências Sociais. Principia](#)

Lapassade, Georges (1990). “La méthode éthnographique”. in *Pratiques de Formation*, nº 20, Déc, pp.119-131

[Marques, Vanessa \(2017\). Brincar: a essência da infância \[Relatório final do Mestrado em Educação em Pré-escolar\]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23135/1/VANESSA_MARQUES.pdf](#)

[Martins, Indira, Pereira, Conceição, & Almeida, António \(2016\). Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.15\(1\), pp.98-120, disponível em https://www.researchgate.net/publication/291086686_Potencialidades_e_utilizacao_do_Espaco_Recreio_Um_estudo_em_escolas_do_1_Ciclo_do_Ensino_Basico](#)

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic

Muller, Fernanda (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ.Soc.v.27(95)*, pp. 553-573. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>

Nascimento, Cláudia; Brancher, Vantoir; Oliveira, Valeska. A construção social do conceito de infância: Uma tentativa de reconstrução historiográfica. *Linhas*, v.

- 9(1), pp.4-18. <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>
- Neto, Carlos (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativos*. Contraponto.
- Niehues, Mariana; Costa, Marli (2012). Concepções de infância longo da história. Ver. *Técnico Científica*, v.3(1), pp. 284-289. <https://periodicos.ifsc.edu.br>
- Oliveira, Vinicius, & Souza, Juliano (2018). A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. *EDUR • Educação em Revista* (34), pp. 1-22. <https://www.scielo.br/j/edur/a/hStHJ8rfpX3bsJKQB8tHsVt/?lang=pt#>
- Pereira, Fátima (2008, fevereiro, 2 a 4). *O lugar social da infância e a profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores*. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga, Portugal
- Pereira, Vânia, Pereira, Beatriz, & Condessa, Isabel (2014). O tempo de recreio na escola: Que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. In Beatriz Pereira, Alberto Silva, António Cunha, & Jurez Nascimento. *A atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo* (pp. 67-88). Editora Trilho da Ilha
- Rocha, Cristina, & Ferreira, Manuela (2016). *As crianças, a infância e a educação: Na produção académica nacional, em universidades públicas e privadas, 1995-2005*. CIIIE/Mais leitura
- Rocha, Cristina, & Ferreira, Manuela (2007/2008). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as - análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas: comparências, ausências e prelúdios. *Investigar em Educação* (6/7), pp. 15-126, disponível em <http://www.spce.org.pt/assets/files/Revista-6e7.pdf>
- [Rolim, Amanda, Guerra, Siena, & Tassigny, Mônica \(2008\). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, v. 23\(2\), pp.176-180, disponível em https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf](#)
- [Sarmiento, Manuel \(2011\). A reinvenção do ofício de criança e aluno. Atos de pesquisa em educação, v.6\(3\), pp.581-602. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733](#)
- Sarmiento, Jacinto (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In Leni Dornelles (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. (pp.19-40). Editora Vozes
- [Sarmiento, Manuel; Tomás, Catarina; & Soares, Natália \(2004\). Globalização, Educação e \(Re\)institucionalização da Infância Contemporânea. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal.](#)
- [Silva, Maria, & Sarmiento, Teresa \(2017\). O brincar na infância é um assunto sério. In Teresa Sarmiento, Fernando Ferreira, & Rosa Madeira \(Orgs\). Brincar e Aprender na Infância \(pp.39-56\). Porto Editora](#)
- [Sirota, Regine \(2001\). Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. Cadernos de pesquisa, \(112\), pp.7-31. https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdysVSwNG5Tww/?lang=pt#](#)
- Smith, Peter (2006). O brincar e os usos do brincar. In Janet Moyles, & cols. *A excelência do brincar* (pp.25-38). Artmed

SPCE (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética.

Tomás, Catarina (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, (32), pp.129-144.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>

Tomás, Catarina & Fernandes, Natália (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In Catarina Tomás e Natália Fernandes (orgs). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. (pp. 13-25). Maringá

Tomás, Catarina & Leote de Carvalho, Maria João. (2011). Um roteiro pela história dos direitos da criança. In Catarina Tomás & António Belo (orgs.) *Alicerces: Conversando sobre os direitos humanos das crianças*. (pp.15-22). Edições Colibri

UNESCO (1989). Convenção dos Direitos da Criança

Apêndices