



EDUCAÇÃO E BEM-ESTAR

**João Pinhal, Carmen Cavaco, M^a. João Cardona,
Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques, Ana Rita Faria**
(Organizadores)



2021

EDUCAÇÃO E BEM-ESTAR

Organizadores

João Pinhal, Carmen Cavaco, M^a. João Cardona,
Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques, Ana Rita Faria

Atas do XXVII Colóquio da AFIRSE Portugal

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

30 e 31 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 2020

Lisboa

ISBN: 978-989-8272-40-9

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

janeiro de 2021

Edição

© AFIRSE Portugal

Instituto de Educação da Universidade do Lisboa

Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa

Portugal

2021

ÍNDICE

CONFERÊNCIAS CONFÉRENCES	5
BIEN-ÊTRE SCOLAIRE, DES CLÉS POUR DEMAIN.....	6
MESAS REDONDAS TABLE RONDE	13
<i>A ESCOLA DA DIVERSIDADE, DA INCLUSÃO E DA MEDIAÇÃO</i>	
DA FACTUALIDADE DA MULTICULTURALIDADE ÀS PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS: O PAPEL DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E SOCIOPEDAGÓGICA	14
SIMPÓSIOS SYMPOSIUMS	21
<i>MÉTODOS BIOGRÁFICOS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E BEM-ESTAR</i>	
VIDAS DE PROFESSORES, de IDOSOS e de IMIGRANTES: DA REDESCOBERTA DE SI E DOS OUTROS À (TRANS)FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	22
ATELIÊS ATELIER	30
O DIÁLOGO COM BASE EM ASPECTOS ÉTICOS PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR NA ESCOLA.....	31
QUALIDADE DE VIDA E INTEGRAÇÃO PROFISIONAL DE ALUNOS QUE DESENVOLVERAM UM PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO	43
O RESGATE DO PAPEL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO PSICODRAMA PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE	53
EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN LA MADUREZ: FORMACIÓN, EMPLEO, Y BIENESTAR	58
MOTRICIDADE HUMANA NA CRIAÇÃO DE VALORES E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL HUMANISTA	62
A UTILIZAÇÃO DE NARRAÇÕES MULTIMODAIS NA IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS EPISTÊMICAS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	69
ESQUECERAM DE MIM! O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ATENDIMENTO EM CRECHES NO BRASIL.....	76
O DIRETOR DE ESCOLA E A CULTURA ORGANIZACIONAL SUSTENTÁVEL.....	84
MAL-ESTAR DOCENTE: A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA BRASILEIRA	93
A EDUCAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES DAS CRIANÇAS E JOVENS NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR, RECREAÇÃO E LAZER	101
AS NARRATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	111
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES.....	120
O BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO APRENDIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	129
<i>SELFIE NA ADOLESCÊNCIA: A sedução da imagem</i>	136
O USO DA TECNOLOGIA NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR ESCOLAR: A REALIDADE VIRTUAL COMO FERRAMENTA NO AUMENTO DA MOTIVAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	143

A EDUCAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES DAS CRIANÇAS E JOVENS NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR, RECREAÇÃO E LAZER

ID 74

Paulo César BULHÕES

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Portugal
Santa Casa da Misericórdia do Divino Espírito Santo da Maia, Açores
paulo_bulhoes82@hotmail.com*

Isabel Cabrita CONDESSA

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Portugal
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal
maria.id.condessa@uac.pt*

Resumo: A missão dos CATL (Centros de Atividades de Tempos Livres) assenta, essencialmente, na promoção da ludicidade e nas potencialidades da brincadeira livre e espontânea, com recurso ao jogo, às expressões e às atividades, o que ajuda a criança no seu desenvolvimento, bem-estar, saúde, recreação e nas aprendizagens multidimensionais. Nos últimos anos tem havido um maior investimento no planeamento do trabalho educativo e pedagógico dos CATL, tornando-se fulcral em culturas e contextos com condições económicas e sociais mais carenciadas e uma oportunidade e enriquecimento educativo e de lazer das próprias crianças e jovens.

Pretendeu-se com a investigação compreender e estudar a educação dos tempos livres, das crianças e jovens, promovidas pelas valências CATL, de uma determinada IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), considerando as suas vertentes – bem-estar, recreação e lazer, através do confronto das perspetivas dos vários intervenientes, com a legislação e documentação em vigor.

O referido estudo assenta numa visão qualitativa, com característica de estudo de caso, etnográfico e transversal-exploratório. Os procedimentos metodológicos decorreram com base na utilização das entrevistas informais, estruturadas e de Focus Group (profissionais, familiares e educandos), no recurso da observação do terreno e na análise documental. Para análise das informações recolhidas realizou-se a análise de conteúdo.

Concluímos com o presente estudo que o papel dos CATL analisados possibilitam o seguinte: (a) um respeito pela infância, do tempo livre e do divertimento, visando momentos de libertação, ludicidade e de aprendizagens; (b) complemento à educação escolar, realçando-se a relação positiva e ideal entre escola e CATL, com vista a um maior apoio e enriquecimento; (c) espaço de acolhimento e segurança, possibilitando uma ligação ao conceito de família (acolhimento, aconchego, cuidados, segurança e proteção).

Em contrapartida, verificou-se que os CATL, enquanto instituições paralelas à escola, poderão constituir uma sobrecarga em atividades oferecidas, limitando o tempo livre da criança e substituindo o tempo da criança em atividades livres passadas em família. Contudo, sublinha-se que podem ser um verdadeiro reforço na educação, por permitir planejar e intervir com práticas educativas essenciais à infância, efetuadas em segurança, na interação com os pares e mediadas por jovens.

Palavras-passe: educação, tempo livre, lazer, recreação.

INTRODUÇÃO

As valências CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres, no âmbito da educação extraescolar, têm tido um papel fundamental no apoio às famílias, nomeadamente no horário laboral das mesmas, e à escola, possibilitando a aquisição de novas aprendizagens. Torna-se, assim, pertinente este estudo na medida em que dará um contributo e enriquecimento ao nível concetual e interventivo na área da educação extra-escolar (tempos livres das crianças e jovens), na tentativa da valorização do lúdico, do bem-estar, da recreação e do lazer. Para Silva (2017), os CATL, e outros centros de natureza semelhante, deverão valorizar o património cultural, com base na exploração e na dinamização dos jogos e dos brinquedos tradicionais, no sentido de desenvolver novas aprendizagens e a socialização das crianças.

O estudo sobre o tempo livre das crianças e jovens, nos dias de hoje, tem um impacto cada vez maior não só ao nível educativo como também ao nível social e cultural. Houve uma procura cada vez maior devido à ocupação laboral das famílias, possibilitando cuidados, segurança, proteção e também promoção de novas aprendizagens. Tal como refere Rocha (2017), o conceito de educação tem sido cada vez mais abrangente, valorizando a educação que se centra na criança e no brincar/ lazer, com vista à promoção de competências pessoais e sociais, num ambiente que deverá ser de liberdade e de ludicidade.

Hoje, ocorre uma maior reflexão acerca das atividades de tempos livres e de lazer, de modo a que estas proporcionem à criança algo de positivo e de construtor (Sequeira & Pereira, 2004), assumindo, assim, um papel fulcral na valorização pessoal e no divertimento das crianças. De acordo com Araújo (2009a), há um conjunto de razões para a opção das atividades extraescolares, sendo elas as seguintes: ocupação profissional dos encarregados de educação; maior aposta da escola em disciplinas académicas em vez do lúdico e artes; oportunidade pedagógica para as classes mais desfavorecidas; maior capacidade emocional, cognitiva, social e cívica (opinião dos educadores); uma nova área formativa para as Universidades.

No âmbito da reflexão sobre a educação do tempo livre das crianças e jovens, segundo Araújo (2004), há dois problemas associados à temática: por um lado, o que se define por “tempo livre”; por outro lado, se os ATL (Atividades de Tempos Livres) utilizam um tempo livre tornando-o ocupado, escolarizado, aproveitado, educativo ou simplesmente livre. O tempo livre surge também relacionado ao “tempo desocupado”, podendo estar livre ou não. Para Farcy (1995), o tempo livre é vivenciado de modo diferente pelas crianças, adolescentes e adultos, pois varia consoante a idade, o sexo e o contexto sociocultural onde o mesmo se desenvolve.

O tempo livre, como sinónimo de lazer, é entendido como um tempo de formação e educação infantil, na medida em que a criança e jovem está em constante socialização, tornando o tempo livre um momento de conhecimento e crescimento cultural (Pereira & Neto, 1997). Cada criança vive e recria o seu próprio tempo livre de acordo com a sua história e representações, fomentando, assim, um processo de autoaprendizagem (Pereira & Neto, 1997).

A perspetiva referida anteriormente relaciona-se com a visão defendida por Dumazedier e Israel (1974) sobre o lazer, visando uma ocupação da pessoa (adulto ou criança) de forma livre, seja para o repouso, diversão ou desenvolvimento pessoal e social, após o cumprimento dos seus deveres enquanto cidadão, aluno, profissional ou familiar.

O lúdico, apesar da sua incompreensão e desvalorização, é para a criança um direito essencial, que contribui para o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal e social. Segundo Neto (2004), o espaço para a criança brincar é um problema da sociedade moderna, havendo uma necessidade de reconhecimento e valorização deste tempo. O brincar, segundo Pereira e Neto (1997), assume um papel diferente mediante o contexto cultural de onde a criança é oriunda, variando entre a realidade rural (maior contacto com a natureza) e urbana (maior contacto com materiais pouco maleáveis). Para Rocha (2017), o brincar faz parte do comportamento da própria criança, pois este permite explorar, conhecer e construir uma nova realidade.

O direito ao brincar deverá ser uma preocupação das instituições que ocupam o tempo de lazer das crianças, tentando criar estruturas e dinâmicas adaptadas às suas características, pois segundo Sequeira e Pereira (2004), é fundamental inventarem “novos A.T.L. onde a opinião das crianças seja lei e o brincar um direito de todas as crianças” (p. 15). Neste ponto de vista a criança deverá ser vista como um agente de criação e de construção de realidades, tal como defende Tomás (2007,), valorizando a sua participação e interação com o outro. Para Silva e Sarmento (2017), as instituições deverão preocupar-se em responder às necessidades das crianças, criando condições para a promoção do lazer e do lúdico.

A maior institucionalização das crianças, na atualidade, traz desafios para as próprias instituições e profissionais de educação, na medida em que têm de criar condições para que o tempo da brincadeira, seja um tempo pleno, de aprendizagem e

de lazer. Para Neto (2000), a espontaneidade do brincar tem vindo a sofrer mudanças, estando em extinção o brincar na rua e os jogos tradicionais/ populares, oriundos da cultura. Por sua vez, verifica-se, segundo o autor, uma maior organização e estruturação das atividades, com implicações negativas na autonomia e desenvolvimento motor e emocional da criança. A institucionalização do brincar poderá criar novas “barreiras” à brincadeira livre, tornando-se uma consequência da modernidade.

De acordo com o estudo de Durlak, Weissberg e Pachan (2010), verificou-se que os CATL possibilitaram o aumento significativo dos sentimentos e atitudes positivas dos participantes, em relação ao seu “eu” e à escola, com redução dos comportamentos problemáticos. Desta forma, confirma-se, segundo os autores, que os CATL se associam a muitos benefícios relacionados com a vida pessoal, social e académica das crianças e jovens, merecendo uma valorização da sua importância enquanto ambiente educativo e comunitário. Contudo, com o estudo realizado, não se conseguiu avaliar a durabilidade dos aspetos positivos dos CATL.

No estudo de Araújo (2006), é referido que os CATL em vez de estarem focados nas atividades escolares, que ocupam a maior parte do tempo, deveriam direcionar-se, em primeiro plano, para a promoção do lúdico, valorizando o jogo e a brincadeira livre, construindo o seu tempo e potenciando o bem-estar infantil. Para Cunha e Kuhn (2016), a brincadeira é natural da própria criança e fundamental para o seu crescimento e aprendizagem, pois através do brincar a criança constrói a sua visão sobre o mundo.

No âmbito do papel dos CATL na vertente da saúde e bem-estar, os autores Espinosa e Gómez (2006) acreditam no estudo e na relação das atividades de tempos livres ou de lazer/ recreação com grupos de pessoas mais vulneráveis, uma vez que têm um impacto positivo na saúde mental e sua recuperação, sendo utilizadas como recurso na terapia ocupacional. À luz do Projeto de Pesquisa Familiar de Harvard (citado por Little *et al.*, 2008), um estudo longitudinal realizado com três mil jovens, integrados em programas CATL apresentou os seguintes resultados: melhoria da relação face à escola (melhor desempenho académico) e promoção de competências pessoais e sociais.

A infância é uma fase que precisa ser valorizada e respeitada pelos diversos intervenientes de educação, principalmente no âmbito da educação não formal, dando voz às crianças na vivência das suas atividades de tempos livres, pois em liberdade a aprendizagem poderá ser mais plena e interessante para quem a vive e a observa. Tal como refere Silva e Sarmento (2017), é importante “que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos, (...) afinal, o brincar na infância é um assunto sério...” (p. 56), em vez de uma valorização excessiva da componente académica, como sinónimo de sucesso. Para Cunha e Kuhn (2016), através do brincar a criança está em constante autoformação, de si própria, do mundo e da cultura que a rodeia, por isso merece o seu reconhecimento e valor.

A criança no âmbito das atividades de tempos livres, procura sobretudo satisfazer a necessidade de brincar e de usufruir do direito da livre expressão, pois Canda (2016), diz que o brincar, independentemente da forma como ocorre ou é utilizado, seja por meio da música, das expressões, do corpo, da comunicação, transmite a cultura do lúdico. A atividade lúdica possibilita uma maior aprendizagem, fazendo parte da cultura da infância (Araújo, 2009a). O tempo livre é um tempo de excelência dedicado ao brincar que deverá ser vivido em liberdade, por todas as crianças, tal como refere Rocha (2017).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com este estudo de caso, um trabalho empírico sobre uma Instituição Particular de Solidariedade Social, crê-se que se alargará a análise dos estudos e a reflexão na área educação dos tempos livres das crianças e jovens como promotora de recreação, bem-estar e lazer, enriquecendo o quadro teórico da mesma. Desta forma, pretende-se preencher um “vazio” na investigação da

educação extra-escolar. Os objetivos deste estudo pretendem adquirir e mobilizar conceitos, teorias, legislação e programas que sustentam a educação dos tempos livres, das crianças e jovens, considerando as suas vertentes – bem-estar, recreação e lazer, confrontando com as perspetivas dos profissionais e educandos da IPSS, em análise, com a legislação e documentação em vigor.

O tipo de estudo é caracterizado como sendo qualitativo, de natureza exploratória e estudo de caso, possibilitando, assim, analisar qualitativamente os dados de um contexto ainda pouco estudado (educação extra-escolar – CATL) de uma determinada IPSS. Na recolha dos dados utilizou-se diferentes técnicas, tais como: análise documental; observação e entrevista, para as populações dos encarregados de educação, profissionais e educandos, respeitando as questões éticas inerentes ao estudo – consentimentos informados, sigilo de informações e codificação de dados.

As nossas amostras do estudo foram constituídas por ex-educandos/as (n=2), pela entrevista de *focus-group*, atuais educandos (n=148), pela entrevista informal, encarregados de educação (n=6) e profissionais de educação (n=8: Professores – n=2; Animadores – n=2; Ajudantes – n=4), pela entrevista semiestruturada. A constituição da amostra do focus group (n=6) foi de 3 profissionais, 1 encarregado de educação e 2 ex-educandos. A amostra da observação participante foram as crianças, dos 3 aos 12 anos de idade, que frequentam os seis CATL em estudo (n=148). Os participantes foram selecionados por conveniência ou de oportunidade em que os seus elementos foram escolhidos pela disponibilidade dos participantes (Battaglia, citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2014, 2014), bem como da facilidade de contactos, do interesse de participação e das suas características pessoais (tempo e qualidade).

O processo de análise documental consistiu na análise de documentos, legais e institucionais, o que possibilitou ter uma maior atualização dos mesmos e proceder a uma análise cuidada (Quivy & Campenhout, 2005). A observação exploratória e participante consistiu em recolher notas de campo acerca das dinâmicas e das interações dos profissionais e educandos dos CATL (Bogdan & Biklen, 1994). O inquérito por entrevista, no decorrer do estudo, possibilitou um maior conhecimento acerca das perceções dos entrevistados face a determinadas questões e tópicos, recolhendo-se mais pormenores do estudo (Turner, 2010). As entrevistas realizadas foram as seguintes: informal, semiestruturada e de *Focus Group*, de forma a possibilitar um aprofundamento maior do objetivo do estudo (Ghiglione & Matalon, 1993).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em linha de conta a legislação em vigor, na RAA - Região Autónoma dos Açores (DRL Nº 1/ 2018/A; DRR Nº 4/ 2002/A; DLR Nº 11/ 2013/ A) os CATL poderão ser categorizados à luz de cinco dimensões, conforme a figura 1:

O conceito de CATL, de acordo com a legislação referida anteriormente, é muito amplo e abrange outras conceções que colaboram na sua definição. O ambiente dos Centros de Atividades de Tempos Livres é de lazer, recreação e de bem-estar, onde as crianças e os jovens desenvolvem um conjunto de atividades educativas e sociais, que vem apoiar o processo de ensino-aprendizagem promovido pela escola. Surge, deste modo, em contexto de aprendizagem não formal, inserido na educação extraescolar.



Figura 1: Esquema da “Definição de CATL” (Adaptação de Bulhões, 2018)

No âmbito da análise realizada, nas entrevistas individuais, face à “definição do CATL”, constou-se aspetos – positivos e negativos, face às três categorias, conforme segue no quadro n.º 1.

Categorias	Unidades de registo seleccionadas
1. Respeito pela infância, o tempo livre e o divertimento	<p>“...conseguem trabalhar mais a prática e a ludicidade que é tão precisa... de lufada de ar fresco do peso que foi a escola o dia todo” (Prof_A)</p> <p>“...um espaço de livre estadia das crianças pela brincadeira e pelas experiências diferentes, podem estar à vontade, podem aprender e partilhar coisas que se calhar não partilhariam num espaço de recreio e de escola, com as especificidades que uma sala tem (...)” (Prof_B)</p> <p>“O ATL é um tempo para eles brincarem, para eles estarem entretidos e esquecerem-se um bocadinho daquelas regras escolares...” (Anim_A)</p> <p>“...é um momento que elas têm para se libertar e para poder brincar” (Ajud_B)</p> <p>“Um ATL é para a criança se sentir feliz e sentir-se criança mesmo...é o momento dela” (Ajud_A)</p>
2. Complemento à Educação Escolar	<p>“...componente livre, didática, expressiva ... devem estar de mãos dadas com a escola” (Prof_A)</p> <p>“...há sempre um espaço para aprender, estar, partilhar” (Prof_B)</p> <p>“...há muitas capacidades que a escola infelizmente não tem tempo” (Ajud_A)</p> <p>“... é um espaço onde as crianças têm a possibilidade de fazer aprendizagens de diferentes formas, de uma forma livre, mas também pedagógica” (Ajud_D)</p> <p>“... ajuda muito as crianças como ajudou a minha filha. Ela não estava sabendo dizer certas palavras e desde que a pus aqui ajudou muito” (Enc_Ed_E)</p> <p>“muita gente olha para um CATL, em que tem de fazer trabalhos de casa da escola” (Enc_Ed_A)</p>
3. Espaço de Acolhimento e Segurança	<p>“De alegria, de felicidade, de bem-estar, de relaxamento” (Prof_A)</p> <p>“CATL – família, para mim é, alegria, simpatia das crianças, amor, carinho e acima de tudo de paixão. Tenho muita paixão por esta equipa, por este CATL, por esta valência. É praticamente isso é família, é uma grande família, para mim” (Anim_A).</p> <p>“... é uma segunda casa... assim que eu sinto que as crianças estão lá, como se fosse a sua segunda casa” (Ajud_A)</p> <p>“As mães sabem que eles ao estarem ali conosco terão acesso a atividades e a divertimentos que elas em casa não proporcionam” (Ajud_A)</p> <p>“não estando aqui não sei onde estariam, talvez estivessem pela rua ou não. Não sei se teriam os cuidados que têm” (Ajud_D).</p>

Quadro 1: Análise de Conteúdo: Entrevistas Individuais – “Definição dos CATL”

Com base na análise das respostas obtidas pode-se refletir que face à categoria n.º 1 o CATL proporciona um momento de libertação da criança, onde pode desenvolver a brincadeira e o lúdico de forma livre, com vista à aprendizagem, convívio e alegria como refere o Prof_B, “podem estar à vontade, podem aprender e partilhar coisas”. Durante este tempo livre em CATL, segundo os entrevistados, a criança tem um papel de decisão nas suas brincadeiras, realizando-as de forma voluntária. A primazia do CATL, de acordo com os entrevistados, é o brincar, pois “é um tempo para eles brincarem” (Anim_A).

Na categoria referida, segundo os entrevistados, não se verificou aspetos negativos face ao modo como desenvolvem e vivem o tempo livre em ambiente CATL, pois, pelo contrário, o CATL é “para se sentir feliz e sentir-se criança mesmo... é o momento dela” (Ajud_A). Tal como refere Silva e Sarmento (2017), os espaços lúdicos servem para potenciar a liberdade e o direito à brincadeira.

No entanto, pela observação notou-se que as crianças, por vezes, ficam condicionadas à sala, pois “as crianças pedem às senhoras para irem para o exterior, sendo um tempo reduzido, «é só de vez em quando, nós ficamos mais fechados aqui... por causa das senhoras»” (Obs_CATL_B_1ªS). Neste sentido, para as crianças a organização do tempo livre depende das profissionais do CATL, pois de acordo com outro momento de observação notou-se que “a professora formou fila e organizaram o material para o exterior (bola e cordas)... vão quando eles se portam bem,... a sala é mais pequena e «não podem correr à volta da mesa»” (Obs_CATL_D_1ªS).

Para Araújo (2009b) o tempo de lazer deverá ser vivido pela criança em liberdade e respeito pelas suas preferências e opiniões, e que segundo Cunha e Kuhn (2016) também contribui para o autoconhecimento da própria criança. Em tais visões fala-se da necessidade de olhar e valorizar a criança como elemento chave na construção do seu percurso educativo e formativo.

Porém, também pela observação verificou-se que na organização do tempo livre a criança também tem a capacidade e a oportunidade de o explorar com liberdade, pois “em pequenos grupos eles organizaram-se e dinamizavam as suas próprias brincadeiras lúdicas, sem orientação da professora” (Obs_CATL_D_2ªS). Indo de acordo com Condessa (2017), se a educação for ao encontro com a própria criança haverá a promoção de aprendizagens e de conquista de novas atitudes e comportamentos. Os aspetos negativos apresentados pela análise realizada dizem que se verifica um excesso de atividades promovidas pelo CATL, com a organização e estruturação do profissional, e que a criança dos dias de hoje encontra-se sobrecarregada com deveres, num horário prolongado (escola vs CATL). De acordo com Condessa (2017), pode ocorrer aprendizagem sem haver a promoção e organização por parte do profissional/ adulto, contudo diz que este deverá “criar ambientes que promovam vários tipos de brincadeiras: espontânea, estruturada, imaginativa e criativa” (p. 267).

De acordo com a análise de conteúdo da entrevista de *Focus Group* (FG), verificou-se aspetos negativos, sendo estes os seguintes: pelo excesso de atividades e obrigações as crianças ficam cansadas como refere o Prof_B_FG, “o facto de terem de acordar cedo, terem ritmos e horários definidos para fazerem determinadas coisas, também lhes proporcionam momentos de cansaço”; e pelas condições profissionais dos pais, que por necessidade as crianças ficam mais tempo no CATL e conseqüentemente “acabam por ficar menos tempo com a família...” (Ajud_B_FG).

Um dos entrevistados faz nota que o preenchimento do tempo da criança tem sido mais acentuado nos últimos tempos e que no passado tinham mais tempo livre, pois “estávamos bastante tempo sem fazer nada ficávamos a ouvir música, íamos conversar uns com os outros...” (PC_ex_FG). No entanto, outro entrevistado realça que “este cansaço eu não noto que as crianças fiquem cansadas de fazer as atividades que nós preparamos para elas. O que eu noto no cansaço delas, é o não ter tempo para fazer esta quebra” (Prof_B). De acordo com o referido, pode-se dizer que o cansaço que as crianças sentem poderá derivar da assiduidade permanente ao CATL, sem interrupção para férias e descanso.

Relativamente à segunda categoria: “complemento à Educação escolar”, de acordo com os entrevistados, o CATL e a escola “devem estar de mãos dadas” (Prof_A), apesar de considerarem que são aprendizagens assentes numa maior liberdade e que surgem com base na brincadeira. De acordo com o Ajud_A, o CATL procura apoiar a escola pois esta “não tem tempo”, e também a família, e que segundo o Enc_Ed_D “não temos tempo para ensinar”. Neste sentido, o tempo livre da criança apoia outros

contextos, como a escola e a família, dotando a criança de aprendizagens, uma vez que é um “espaço para aprender, estar e partilhar” (Prof_B).

Pela observação recolheu-se a informação de que as atividades potenciam a aprendizagem da criança, uma vez que segundo a professora de sala permite “«desenvolver a motricidade fina... desenvolver a escrita, transcrevem a matéria da escola... conhecem novas aprendizagens e tradições açorianas»” (Obs_CATL_F_1ªS).

À luz da análise realizada, o complemento à escola também acarreta alguns aspetos negativos, uma vez que segundo o Enc_Ed_A “muita gente olha para um CATL, em que tem de fazer trabalhos de casa da escola”, sendo, assim, visto como uma segunda escola. Para Araújo (2009b), há uma intenção e preocupação em ocupar o tempo livre da criança, preenchendo-o com atividades estruturadas, com vista ao seu desenvolvimento.

No que diz respeito à análise dos testemunhos, referente à entrevista coletiva (*Focus Group*), na generalidade, os entrevistados fazem também saber que o CATL desenvolve a aprendizagem na criança, com base no entretenimento, na convivência e no lúdico. Segundo a observação realizada também foi possível observar que “na brincadeira livre usaram um jogo de memória, onde estimulava a capacidade de memória e concentração na identificação das imagens” (Obs_CATL_E_1ªS), que complementam as competências da educação escolar. Em outro momento de sala notou-se que “um grupo de meninas ocupou a mesa e uma escreveu uma carta... e outra fez cópias livres, dizendo que assim «ajuda na escola»” (Obs_CATL_E_1ªS), no que se verifica que as crianças veem o CATL também como complemento à educação escolar. Para Silva e Sarmiento (2017), o apoio à infância é uma fase crucial para as crianças e suas famílias, caracterizado, segundo as autoras, como sendo um “suporte social” (p. 44). Rocha (2017), também refere que os CATL têm como objetivo “prestar serviços de guarda e cuidados infantis” (p. 59).

A terceira categoria “espaço de acolhimento e segurança” apresenta entre todos os entrevistados um sentido de CATL muito ligado às características de uma família, com acolhimento, aconchego, segurança e proteção, como referem alguns entrevistados é um espaço “de alegria, de felicidade, de bem-estar, de relaxamento” (Prof_A) e entendido também como “... uma segunda casa...” (Ajud_A).

Pela observação pode-se perceber que no CATL as crianças se sentem bem e valorizadas na relação com os profissionais e colegas, havendo por parte dos pais confiança no serviço. Para além desta componente verifica-se também a preocupação por parte do entrevistado Ajud_D sobre onde poderiam estar se não frequentassem o CATL como refere, “não estando aqui não sei onde estariam, talvez estivessem pela rua ou não. Não sei se teriam os cuidados que têm”. Pela observação também se notou que é um espaço acolhedor, pois “... o espaço é limpo, organizado e com ar fresco” (Obs_CATL_C_2ªS). No exterior tem “boas condições” (Obs_CATL_D_1ªS), podendo assim brincar livremente e em segurança.

Deste modo, ajudam a complementar as aprendizagens desenvolvidas na escola, pois para Silva e Sarmiento (2017) os CATL permitem o desenvolvimento de “competências sociais... partilha de experiências e ajudam a criança a aprender, a viver em sociedade e a partilhar atividades com os outros” (p. 54). De acordo com o estudo de Furtado e Serpa (2013), a parceria entre a educação escolar e a extraescolar é tida como “positiva e desejável” (p. 123), porém nem sempre se torna operacional e objetiva. Para Araújo (2009a), o tempo livre da criança, algumas vezes, é usado como “formação complementar à escola” (p. 152), ocorrendo, conseqüentemente, uma escolarização do seu tempo de brincar. Cunha e Kuhn (2016), também defendem que a escola desvaloriza o brincar, em contrapartida sabe-se que pela brincadeira a criança desenvolve diversas competências.

Em relação à análise dos dados, os entrevistados também consideram que o serviço CATL, cada vez mais, é “um espaço de necessidade, porque cada vez mais ficam ocupados e sentem a necessidade de ter alguém num espaço seguro, onde se possa cuidar dos seus filhos e saber que há profissionais, há pessoas, para cuidar dos seus filhos” (Prof_B). Neste sentido, em entrevista

de FG, constou-se que o conceito CATL surge associado, para além da necessidade, à segurança e cuidado que oferece à criança e à família. Porém, em alguns casos familiares verificam-se descuidos face às “funções de educadores e cuidadores”, tal como refere o entrevistado Prof_B_FG. Para Silva e Sarmento (2017), nos dias de hoje há uma enorme necessidade por parte das famílias em delegar nas instituições sociais e educativas a educação dos seus filhos, que se estende fora do horário letivo. Sequeira e Pereira (2014), apontam, segundo os resultados do seu estudo, que há uma maior permanência das crianças no CATL devido ao facto dos pais trabalharem e pela satisfação das crianças em estarem com os amigos.

CONCLUSÕES

O presente estudo acerca da educação dos tempos livres das crianças e jovens, como promotora de bem-estar, recreação e lazer, no âmbito da investigação numa IPSS, a um conjunto de seis CATL, recolheu-se algumas conclusões pertinentes ao nível reflexivo acerca da dinâmica da realidade dos CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres, nas vertentes referidas anteriormente. Com base na apresentação e discussão de resultados obtivemos as seguintes conclusões:

a) O conceito do CATL à luz da primeira categoria - “respeito pela infância, tempo livre e divertimento” (aspectos positivos) há a referência ao CATL como momento de libertação da criança, de ludicidade das atividades e a promoção da aprendizagem, convívio e da partilha, de forma livre e voluntária. Os aspetos negativos apresentados remete-nos para o excesso de atividades e os deveres realizados pelas crianças, o que conseqüentemente reduz o tempo destinado ao apoio e presença da família.

b) Em relação ao “complemento à educação escolar” os aspetos positivos apresentados pela análise são definidos como sendo a relação que o CATL estabelece com a escola, surgindo como apoio e complemento ao seu funcionamento. Em contrapartida, há uma sobrecarga do tempo livre com tarefas escolares (aspeto negativo).

c) No âmbito da análise dos resultados concluímos que acerca do “espaço de acolhimento e segurança” o CATL estabelece uma ligação estreita com a definição de família, assumindo, de acordo com a análise, um papel de acolhimento, aconchego, segurança, saúde e proteção. Torna-se também um espaço de resposta às necessidades da família e da própria criança, através da prestação de cuidados, num ambiente que se apresenta adequado ao apoio à infância. No que concerne ao aspeto negativo, apresenta-se como ponto central a negligência de alguns familiares, no duplo papel de educadores e cuidadores, uma vez que delegam no CATL parte das suas responsabilidades.

A criança atualmente tem menos tempo com a família, ocorrendo, assim, o que Silva (2017) designa de “institucionalização” (p. 37) da infância, em que o adulto limita o tempo da criança e do brincar. Para Rocha (2017), no mundo moderno a “institucionalização do tempo livre da criança” (p. 60) surge devido à escassez do tempo e à excessiva ocupação do adulto.

Nas atividades de tempo livre e de recreação é importante haver a educação que promova o bem-estar e o lazer, o que permite ver a pessoa como um todo, ou seja, no seu desenvolvimento integral, com base na contribuição das aprendizagens formais e informais, valores e atitudes, tal como defende Nuviala, Juan e Montes (2003). Outros autores como V. Pereira, B. Pereira e Condessa (2013), consideram que o tempo vivido durante o recreio contribui para a felicidade e bem-estar da infância, pois permite satisfação, relacionamento com os colegas e descanso.

REFERÊNCIAS

- Araújo, M. J. (2004). Atividades de tempos livres – tempo livre vs tempo ocupado. Dissertação não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. J. (2009a). *Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Porto: Prime Books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canda, C. N. (2016). Infância e cultura lúdica: um estudo sobre a produção de culturas pela criança. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância*. (pp. 524-538). Santo Tirso: Whitebooks
Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf
- Condessa, I. C. (2017). Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares relatos de estagiários a educadores de infância e professores do 1º CEB. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.), *Atas do XIII Colóquio da AFIRSE Portugal: As pedagógicas na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores* (pp. 266- 276). Lisboa: AFIRSE Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cunha, A. C., & Kuhn, R. (2016). Reflexões: a criança, o brincar e a infância... do “outro lado do espelho”. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 594-602). Santo Tirso: Whitebooks.
Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf
- Decreto Legislativo Regional n.º 1/ 2018/ A, de 3 de janeiro
- Decreto Regulamentar Regional n.º 4/ 2002/ A, de 21 de janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/ 2013/ A, de 22 de agosto.
- Dumazedier, J., & Israel, J. (1974). *Cultura e Desporto – Problema Social*. Lisboa: Gráfica Imperial.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6.
- Espinosa, I. M., & Gómez, P. S. (2006). Ocupaciones de tiempo libre: Una aproximación desde lá perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas. *Revista Chilena de Terapia ocupacional*, (6), 39-48. Recuperado de http://web.uchile.cl/vignette/terapiaocupacional/CDA/to_completa/0,1371,SCID=20956%26ISID=729,00.html
- Farcy, J-C. (1995). O tempo livre na aldeia (1830-1930). In A. Cordin (Org.), *História dos Tempos Livres* (pp. 273–331). Lisboa: Editorial Teorema, LDA
- Furtado, O., & Serpa, M. D. (2013). Educação escolar e extraescolar. In I. E. Rego, & S. N. Caldeira (Orgs.), *Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em Psicologia* (pp. 99-126). Braga: Psiquilíbrios: Edições.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Little, P. M. D., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). Aflter school programs in the 21st Century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in out-of-school time evaluation*, 10, 1-21. Recuperado de <http://most.ie/webreports/After%20School%20Programs%20whayt%20is%20takesHFR.pdf>
- Neto, C. (2004). O desenvolvimento da motricidade e as “culturas da infância”. In W. Moreira, & R. Simões (Orgs.), *Educação física: Intervenção e conhecimento científico* (pp. 2-13). Piracicaba – Brasil: Editora Unimep. Recuperado de

https://scholar.google.pt/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0,5&q=O+desenvolvimento+da+motricidade+e+as+%E2%80%9Cculturas+da+inf%C3%A2ncia%E2%80%9D.

- Nuviala, A. N., Juan, F. R., & Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias em educação física, desporto y recreación*, 6, 13-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35078>.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2013). *O tempo de recreio na escola: que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IX Seminário Internacional de Educação, lazer e saúde, CIEC – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/26024>
- Pereira, B. P., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Orgs.), *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219–264). Braga: Coleção Infans, Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 57-76). Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigacion*. (6ª edição). México: McGraw-Hill. Recuperado de https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-_sampieri-6ta_edicion1.pdf
- Sequeira, A., & Pereira, B. (2004, setembro). *Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL: um estudo de caso*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e conceção da infância em sociedade mediatizadas. *Media & jornalismo*, (11), 119-134.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 753-760. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/19>