

O DIREITO DE SER UM SER COM DIREITOS O DESAFIO DE REPENSAR OS TEMPOS LIVRES DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

RESUMO

A Educação no e para o Tempo Livre é reconhecida por diversos autores (Caride, 2003; Carvalho & Baptista, 2004; Romani, 1998) como um dos âmbitos ou dimensões da Educação Social, remetendo para as potencialidades educativas que existem no tempo livre das pessoas. Neste sentido, o ócio é percecionado como um direito humano básico, indispensável para a qualidade de vida, compreendendo formas de expressão e atividades diversas que pressupõem atitudes, valores, conhecimentos, habilidades e recursos.

Atualmente, em Portugal, o tempo livre das crianças em idade escolar constitui-se, essencialmente, como um tempo formativo, suportado pela lei portuguesa. Assim, os contextos de educação informal, como é o caso dos Centros de Atividades de Tempos Livres são invadidos pela lógica escolar, sobrecarregando as crianças com atividades estruturadas retirando-lhes a possibilidade de participação plena e desrespeitando-as enquanto sujeitos de direitos. Emerge assim a concetualização da criança desprovida de competência, destituída de autonomia e poder de participação no seu tempo livre.

Neste contexto, o Educador Social assume-se como um mediador privilegiado ao proporcionar espaços de reflexão e diálogo entre as crianças, os pais, a escola e os contextos de educação informal em que estas atuam.

A presente comunicação pretende ilustrar a experiência de desenvolvimento do projeto “Crianças que Aprendem e se Transformam em Liberdade” realizado num Centro de Atividades de Tempos Livres, no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Porto, com a finalidade de valorizar as atividades de tempos livres e a sua dimensão educativa no desenvolvimento das crianças. A metodologia que orientou e fundamentou este projeto foi a Investigação-Ação Participativa que se constitui como metodologia privilegiada nos projetos de Educação e Intervenção Social, porque partilham os mesmos objetivos e referentes paradigmáticos,

centrando-se na capacitação e empoderamento dos indivíduos para produzir conhecimento útil e significativo nas suas vidas e promover a mudança social, colocando de parte noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade (Timóteo, 2010). O desenvolvimento do projeto permitiu aumentar o envolvimento das crianças no quotidiano da instituição bem como sensibilizar a comunidade para a importância desta resposta social no desenvolvimento das crianças, nomeadamente os profissionais com os quais se trabalhou no sentido da emergência de um compromisso profissional no âmbito da educação para os tempos livres.

A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA

Nas últimas décadas, a temática da infância ganhou particular destaque e a percepção da mesma sofreu alterações significativas, nomeadamente a partir de 1989, com a Convenção dos Direitos das Crianças que lhes atribuiu não só direitos de provisão e proteção mas também de participação, alterando significativamente o seu estatuto social (Sirota, 2001).

Em Portugal, só no final da primeira década do século XXI, surgiu a Iniciativa para a Infância e Adolescência, uma das maiores ações governamentais no âmbito da proteção dos direitos das crianças, que tem como objetivo “(...) a definição de um plano de ação para a defesa da universalidade dos direitos das crianças, sustentado num esquema de planificação global, com a definição das grandes linhas estratégicas comuns para a intervenção de todos os que convergem para o processo de desenvolvimento e socialização da criança, desde que nasce até atingir a idade adulta.”¹ As suas prioridades são a garantia de um meio familiar para todas as crianças, a promoção do seu bem-estar e a prevenção de desigualdades, a garantia da qualidade das aprendizagens, do

1 Texto da brochura de divulgação sobre as Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social, da autoria do Instituto da Segurança Social, I.P., publicado em 2007 disponível em http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/pol%C3%ADticas_inf%C3%A2ncia_portugal_area_seguranca_sociala_9_de_Setembro_de_2013.

Oliveira, Joana

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
joana.oliveira.18@hotmail.com

Palavras-chave

educação, liberdade, desenvolvimento, actividades de tempos livres

acesso à informação e da participação das crianças bem como o combate à violência e discriminação contra as crianças.²

Contudo, apesar de todas as conquistas verificadas ao longo dos últimos anos, alguns dos direitos das crianças estão longe de estar garantidos, designadamente no que diz respeito aos direitos de participação (Tomás, 2012), uma vez que a infância continua a ser encarada como detentora de um estatuto minoritário em relação à adultez, em termos de sabedoria, maturidade, força e experiência (Tomás, 2007). Assim, a sua ação é moldada pelo adulto e depende da leitura que este faz do mundo (Fernandes & Tomás, 2004).

Esta é uma perspetiva bastante reducionista do papel da criança e dos cuidadores pois as crianças são sujeitos construtores de conhecimento e, embora inicialmente as suas respostas sejam determinadas pelos processos biológicos, a interação com os adultos proporciona a emergência de processos psicológicos mais complexos (Vygotsky, s/d citado por Palangana, 2001).

Além disso, os adultos constituem-se como figuras de segurança e de proteção que permitem que a criança se sinta confiante para explorar o meio que a rodeia. O vínculo, duradouro e recíproco, estabelecido entre o bebé e o cuidador é essencial para a adaptação da criança e a satisfação das suas necessidades psicossociais e físicas (Papalia, Olds, & Feldman, 2010), constituindo-se como “uma pré-condição para todas as interações humanas significativas e a chave para a segurança psicológica” (Soares, 2002, p. 22).

Apesar de as necessidades de vinculação da criança serem inatas e o ser humano ser pré-competente para o estabelecimento da relação, as estratégias singulares da criança para lidar com essas necessidades são aprendidas e construídas no contexto das suas experiências relacionais significativas, uma vez que ao

2 Documento de apresentação da INIA na XX Cimeira Ibero-Americana Portugal 2009, disponível em

http://www.sg.msss.pt/preview_documentos.asp?r=1787&m=PDF a 9 de Setembro de 2013.

longo do desenvolvimento, o seu repertório comportamental, cognitivo e emocional se transforma, através de um processo de co-construção em que esta assume um papel progressivamente maior na interação, levando à emergência gradual de padrões comportamentais cada vez mais diferenciados, estruturados e complexos (Carvalho, 2007).

Assim, o receio dos adultos perante a possibilidade de as crianças fazerem escolhas erradas não as deve impedir de aprender a participar pois, se nunca tiverem a possibilidade de decidir por si próprias pela sua falta de experiência, este processo de decisão nunca se iniciará (Soares, 2005), colocando em causa o seu bem-estar e desenvolvimento.

O VALOR EDUCATIVO DOS TEMPOS LIVRES

O tempo, assim como o espaço e a linguagem, constitui-se como uma das dimensões estruturantes mais relevante da educação, sendo que toda a educação ocorre num tempo concreto que reflecte a forma como se organizam as sociedades (Caride, 2012).

Os conceitos de tempos livres, ócio e lazer não são consensuais e assumem significados distintos em função da visão de cada autor (Aquino & Martins, 2007; Ventosa, 2003). Neste sentido, importa referir que a visão defendida neste trabalho se coaduna com a perspectiva de Freire (2001) de que o lazer, uma das dimensões do tempo livre, proporciona uma panóplia variada de oportunidades e desafios que potenciam o enriquecimento pessoal e social dos indivíduos, tornando-os progressivamente mais conhecedores dos seus limites e capacidades.

O conceito de lazer exprime assim um tempo livre com significado próprio e que deve existir de forma autónoma. É um aspeto integrador da vida, essencial para a sua qualidade, assim como a família, o trabalho ou a educação. Assume funções psicológicas a diferentes níveis, tais como gratificação, satisfação, bem-estar, perceção de liberdade, autoconceito e autoestima e funções sociais, nomeadamente o desenvolvimento das relações sociais e a pertença a determinados grupos (idem).

Os adultos organizam o seu tempo livre em torno de atividades recreativas de escolha individual sem ponderar a sua utilidade e benefício. Contudo, o tempo livre das crianças é organizado e imposto pelos adultos e compreende atividades com interesses educativos pré-definidos, muitas vezes sem considerar os interesses e necessidades das crianças (Araújo, 2009; 2011). Assim, o tempo livre das crianças foi preenchido por atividades muito idênticas à lógica escolar, prolongando-se o tempo dedicado ao papel de aluno e diminuindo a oportunidade de usufruir da função lúdica dos tempos livres (Araújo, 2011).

Saliente-se que o lazer é inseparável da educação e do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, constituindo-se como um contexto privilegiado de exploração e aprendizagem (Freire, 2001). Sobretudo na adolescência, em que o processo de construção e definição da personalidade se sobressai e as crianças vivenciam uma fase de exploração, dando especial interesse aos seus gostos, capacidades, aptidões e valores é importante maximizar as atividades efetivas de lazer, isto é, aquelas que abarcam a realização de comportamentos intencionais devido ao seu potencial de satisfação e benefícios psicológicos (Loesch, 1981 citado por Freire, 1989). Desta forma, são-lhes proporcionadas oportunidades de questionamento e exploração acerca de si próprios, dos outros e do mundo que os rodeia, para que, progressivamente, sejam capazes de se situar como sujeitos únicos no meio dos outros (Freire, 1989).

Perante isto, os espaços em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, devem ser espaços que estimulem o movimento e a brincadeira, envolvendo as crianças na organização e na decisão da planificação de atividades, para que estas correspondam às suas reais necessidades e interesses, tornando estes projetos seus e não somente dos adultos (Araújo, 2009).

Releve-se em particular a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Apesar de, tradicionalmente, o brincar ser encarado como lazer, divertimento ou descontração, este está intimamente relacionado com o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem (idem). As brincadeiras criam zonas de desenvolvimento proximal (diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e com ajuda) que proporcionam à criança saltos

qualitativos no seu desenvolvimento e aprendizagem (Vigotsky, 1978 citado por Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011). As brincadeiras estimulam a criança a explorar e a desenvolver-se, a expressar as suas emoções e a construir conhecimento uma vez que estas não se limitam a imitar o mundo adulto mas reconstroem-no em interação com os pares. Desta forma, tornam-se atores e autores sociais das suas infâncias, dotados de interesses e perspetivas únicas (Ferreira, 2002 citado por Sarmiento & Cerisara, 2004).

O PROJETO CRIANÇAS QUE APRENDEM E SE TRANSFORMAM EM LIBERDADE: EDUCAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

O projeto “Crianças que Aprendem e se Transformam em Liberdade: Educação dos Tempos Livres com crianças em idade escolar” constituiu-se, simultaneamente, como uma forma de pensar e de fazer a Educação Social no contexto dos tempos livres. Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Porto, este projeto assentou numa perspetiva de desenvolvimento no tempo livre, enquanto contexto singular de exploração, experimentação e aprendizagem. Defende-se a reabilitação do tempo efetivamente livre associado à possibilidade real de tomada de decisão. Assim sendo, partilha-se a visão de Peres (2004) de que a Educação dos Tempos Livres deve integrar a aprendizagem de uma cidadania plural, responsável e ativa com vista ao desenvolvimento pessoal e comunitário, educando para conviver com o outro e participar de forma ativa e comprometida na melhoria de vida da comunidade, tendo por base valores de justiça, de solidariedade, de democracia e de bem-comum (Carro, 2007).

Este projeto foi desenvolvido num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) situado no distrito do Porto, onde se evidenciava a desvirtualização da missão para a qual havia sido criado: proporcionar um conjunto variado de atividades que as

crianças pudessem eleger e participar livremente, em espaços físicos adequados e num ambiente de aceitação, respeito e compreensão, contribuindo para que as crianças encontrassem os seus objetivos, em função das suas necessidades e aspirações, favorecendo a inter-relação entre a família, a escola e a comunidade e desenvolvendo a participação na sociedade.³

De facto, este espaço, frequentado por crianças entre os 6 e os 13 anos, à semelhança de muitos outros, havia sido convertido num espaço de acompanhamento escolar e debatia-se com a pressão de assegurar o rendimento escolar das crianças, formando-as em função dos ideais da escola e, conseqüentemente, das famílias. Na voz destas crianças, este local de “Ajuda de Trabalhos Loucos” (significado atribuído pelas mesmas à sigla ATL) constituía-se como um espaço pautado pelo aborrecimento e pela monotonia.

Tendo por base uma metodologia de Investigação-Ação Participativa, que se alicerça na participação das pessoas, enquanto processo que assenta na vontade de estar com o outro e redobrar forças para atingir objetivos comuns (Mendes, 2007), a grande preocupação deste projeto passou pela partilha de rotinas quotidianas com as pessoas, a auscultação das suas percepções e vivências de forma a co-construir conhecimento e transformar a realidade tendo por base as suas necessidades. Assim, foi possível conhecer as especificidades deste contexto e as causas que estavam na base da conversão do centro num espaço de acompanhamento escolar.

Atualmente, a escolarização obrigatória é a palavra-chave que caracteriza a infância e a adolescência pois embora os conteúdos e diplomas que se obtêm a partir da escolaridade obrigatória possam ser adquiridos em diversas etapas da vida, culturalmente, estamos familiarizados com a ideia de que a infância e a adolescência são o “tempo normal” para o fazer (Sacristán, 2000). Isto reflete-se na visão do tempo livre das crianças em idade escolar como um tempo formativo e altera significativamente

o trabalho desenvolvido por várias instituições. A partir da década de 1980, o acompanhamento escolar passou a fazer parte do trabalho desenvolvido em instituições socioeducativas do qual o CATL é exemplo. Este acompanhamento concretiza-se ao nível do apoio na realização dos trabalhos de casa, por profissionais que, muitas vezes, não têm preparação académica para tal. Também o apoio socioeducativo desenvolvido neste espaço, através de atividades nas mais diversas áreas tais como a expressão plástica, a culinária, entre outros, têm como principal objetivo melhorar o desempenho escolar. “Na maior parte das vezes, mesmo as actividades rotuladas como lúdicas não passam de actividades instrumentalizadas em função da escola, que visam o ‘sucesso’, actividades cujo conteúdo pode variar, mas cujo objectivo é a socialização, as ‘boas maneiras’, e o desempenho escolar. Aprendizagens das quais se espera virem a ter uma transferência para o domínio escolar” (Araújo, 2006, p. 28).

A valorização acrescida da educação formal por parte da comunidade resulta numa conseqüente pressão para que as crianças realizem os trabalhos de casa no CATL. Neste sentido, tal como explicita Araújo (2009), os CATL vivem o seu quotidiano entre a pressão para auxiliar a realização dos trabalhos de casa e, simultaneamente, realizar atividades cujo objetivo é contribuir para o sucesso escolar. Esta pressão coloca em causa o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e desrespeita-as enquanto sujeitos de direitos visto que se trabalha em prol das necessidades e projetos dos adultos (Araújo, 2009).

Tendo por base os contributos do paradigma construtivista, este projeto encara a criança como um protagonista ativo e participativo na gestão autónoma do seu tempo livre, designadamente na experimentação do lazer em contextos de educação informal como os CATL. “É na diversidade de oportunidades e desafios proporcionados pelo lazer que se promove o enriquecimento pessoal e social, tornando cada indivíduo mais conhecedor das suas capacidades e limites” (Freire, 2001, p. 347).

Um estudo de Rocha (2007), centrado nas oportunidades lúdicas experienciadas pelas crianças no seu tempo livre, em contexto de educação informal, revelou que existem fortes indicadores da conduta prescritiva do adulto que impõe e determina os tempos

e as ações a desenvolver. Surge assim a conceptualização da criança desprovida de competência, destituída de autonomia e poder de participação no âmbito do seu tempo livre. Estes sinais refletem um quadro de constrangimentos, relativos à manifestação da autenticidade do lazer e do direito ao brincar no tempo livre da criança.

Ao longo do tempo, os profissionais que se encontravam neste contexto acabaram por se resignar aos papéis que lhes foram atribuídos, sobrevalorizando também a necessidade de trabalhar para o sucesso escolar e tentando melhorar o centro a este nível, pela possibilidade de perder os seus empregos perante a iminente insustentabilidade financeira que o centro vivenciava. A pressão exercida contribuiu para que as suas próprias visões acerca do papel do Educador Social no âmbito dos tempos livres passassem, inevitavelmente, pela preparação de um futuro escolar e pelo desenvolvimento de ideais de organização e disciplina, demonstrando o desagrado por algumas atitudes das crianças no que diz respeito ao comportamento.

Também a ausência de uma ponte de comunicação entre as escolas e o CATL não favorecia a perceção do trabalho desenvolvido por ambas as partes, resultando numa sobrecarga de trabalhos de casa bem como na depreciação do trabalho desenvolvido no CATL pelo facto de o apoio escolar ser assegurado por Educadoras Sociais e não por docentes habilitados para tal.

Para além dos problemas e necessidades identificados, a análise da realidade permitiu também identificar várias potencialidades, indispensáveis ao desenvolvimento do projeto que aqui se apresenta, relevando-se a insatisfação com o presente por parte das crianças e dos profissionais e a disponibilidade destes últimos para ouvir sugestões e desenvolver atividades.

Neste contexto, nasceu o projeto cuja finalidade residiu na valorização das atividades de tempos livres dando conta da sua dimensão educativa no desenvolvimento das crianças. Para este projeto contribuíram não só as atividades desenvolvidas no seu âmbito mas também toda a participação no quotidiano do centro, que permitiram o desenvolvimento progressivo de uma relação mais próxima com os pais das crianças e com os profissionais,

3 Guião técnico n.º13: Centros de Actividades de Tempos Livres. Condições de implantação, instalação e funcionamento. Direcção-Geral da Acção Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Junho de 1998 disponível em http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Centro_actividades_tempos_livres a 29 de Setembro de 2013.

além da mediação e da gestão de situações de conflito ou de momentos de tensão entre as crianças e os profissionais.

Este projeto estruturou-se em duas ações: “Tempo livre à espreita” e “Com’u’uidade”. A primeira ação relacionava-se com a necessidade de desenvolvimento de atividades de tempos livres que fossem ao encontro dos interesses/necessidades das crianças, bem como de um maior compromisso profissional por parte da equipa e da organização dos espaços para que tal fosse possível. Assim, no âmbito da intervenção com as crianças do centro era essencial envolvê-las nas atividades de tempos livres para que estas fossem capazes de reconhecer a importância das mesmas no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, propor atividades e participar ativamente nas mesmas, comunicando as suas necessidades aos pais e educadores e desenvolvendo um sentido de pertença ao centro. Assim, partindo do questionamento acerca do que gostariam de fazer no centro e aproveitando pequenos espaços temporais disponíveis, iniciou-se o desenvolvimento de atividades semanais com base nos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças ao longo do tempo. Gradualmente, o envolvimento das crianças foi um crescendo o que se traduziu no aumento das atividades propostas pelas crianças, na maior frequência do centro nos períodos não letivos, no desejo manifestado pelas mesmas em permanecer neste contexto após o seu horário de encerramento bem como na partilha das aprendizagens realizadas.

Por sua vez, também o trabalho desenvolvido junto dos profissionais visou a valorização do seu papel no desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças e o reconhecimento da importância do CATL para a comunidade local e passou também pelo desenvolvimento de atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças. De igual modo, a intervenção pretendeu a requalificação dos espaços físicos para o desenvolvimento das atividades, através de um trabalho em equipa. As conversas intencionais e as reuniões para a planificação de atividades assumiram um papel decisivo neste eixo pois permitiram que os profissionais refletissem, em conjunto, acerca dos obstáculos que iam surgindo e da melhor forma para os ultrapassar, alterando significativamente as suas práticas.

A ação “Com’u’uidade” refere-se à intervenção junto da comunidade perante a necessidade de reconhecimento da amplitude da educação informal e sua importância no desenvolvimento das crianças. A sua designação pretende ilustrar a importância e responsabilidade de todos na educação dos tempos livres das crianças da sua comunidade. Sublinha-se, assim, a relevância de a comunidade perceber a importância da educação dos tempos livres na formação do ser das suas crianças e, conseqüentemente, as vantagens da frequência do CATL bem como do seu envolvimento no quotidiano desta valência. Para tal, foram organizados “Encontros de Pais” numa tentativa de proporcionar um novo espaço de participação à comunidade onde fossem discutidos e refletidos temas ou problemas do seu interesse. Após a identificação dos referidos temas, mais concretamente as regras na educação, os primeiros socorros pediátricos e trabalhos de casa e tempo livre, foram convidados alguns profissionais, nomeadamente da área da psicologia, enfermagem e educação, para partilhar as suas experiências com a comunidade. Estes encontros recorreram aos exercícios de dinâmica de grupo e permitiram a partilha de vivências, medos e reflexões.

Para além disso, houve também uma tentativa de promoção da participação quotidiana da comunidade no CATL, através da participação em iniciativas como, por exemplo, a hora do conto em que os pais eram convidados a ler uma história em conjunto com as crianças, aproveitando o gosto das mesmas pela leitura em voz alta.

De forma a chegar também aos membros da instituição escolar, iniciamos o desenvolvimento de ações em conjunto com os mesmos, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação de proximidade e interajuda entre os diferentes contextos que fazem parte da vida das crianças. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar, em contexto de sala de aula, algumas das aprendizagens realizadas no CATL, nomeadamente acerca dos direitos das crianças. Embora estas atividades tenham sido pontuais, constituíram-se como o início da construção de pontes entre a instituição escolar e o CATL.

Reconhece-se assim a importância da criação de laços entre as instituições da comunidade e a instituição escolar,

O projeto “Crianças que Aprendem e se Transformam em Liberdade: Educação dos Tempos Livres com crianças em idade escolar” desenvolveu-se entre janeiro e julho de 2013, pelo que não foi possível alcançar alguns dos objetivos propostos. Contudo, tal como foi dado conta anteriormente, este constituiu-se como um estímulo de mudança, concedendo aos sujeitos envolvidos a possibilidade de sonhar, refletir e construir uma realidade diferente, assente na construção de conhecimento em conjunto.

REFLEXÃO FINAL

Apesar de observarmos enormes progressos no que diz respeito à proteção da infância nas últimas décadas, nomeadamente a nível legislativo, no plano prático ainda há muito por cumprir, sobretudo no que diz respeito aos direitos de participação da criança. Torna-se assim imperativo reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, dotados de autonomia e capacidade para fazer opções e tomar decisões que as envolvam, partilhando responsabilidades de forma gradual para que possam aprender a exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres, desenvolver auto-estima e sentimento de pertença. A participação permite que a criança se torne progressivamente mais crítica e reflexiva, contribuindo para a construção de cidadãos mais participativos, justos e solidários (Delgado, 2006).

A Educação do Tempos Livres deve constituir-se como a possibilidade de as crianças aprenderem a voar, a sonhar, a experimentar, a tentar e a errar, a questionar, a refletir... na certeza, porém, de que serão elas a definir os seus próprios voos, ainda que a aprendizagem dos mesmos esteja sempre presente. Todavia, devido às mudanças na instituição escolar e à valorização excessiva da dimensão formal da educação, assistimos atualmente a uma desvalorização das suas potencialidades no desenvolvimento integral das crianças. Os CATL que ainda sobrevivem enfrentam obstáculos bastante complexos na luta entre os trabalhos de casa e as atividades de tempos livres. O projeto aqui apresentado permitiu concluir que, não obstante as dificuldades com que se debatem, com base numa postura de flexibilidade, negociação e abertura, é possível encontrar tempo e espaço para o

desenvolvimento de atividades de tempos livres, sem deixar de corresponder às necessidades dos pais e da escola. Deixam-se aqui também algumas pistas sobre a necessidade de um trabalho articulado entre a família, a escola, o CATL e a comunidade. Uma aproximação e um conhecimento mais profundo entre os diversos intervenientes na educação da criança favorecerão o seu desenvolvimento, através da perceção e conhecimento do trabalho desenvolvido por cada um dos intervenientes bem como a possibilidade de desenvolverem atividades em conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, C., & Martins, J. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, vol. VII (2), 479-500.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Primebooks.
- Araújo, M. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno. Estudo sobre a Relação entre tempo livre e tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade* (Dissertação de doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Portugal.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Caride, J. (2003). Las identidades de la educación social. *Cuadernos de Pedagogia*, 321, 47-51.
- Caride, J. (2012). Presentación. Tiempos educativos, tiempos de ócio. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 20, segunda época, 7-16.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2007). *Avós, mães adolescentes e bebés – os vínculos ao longo das gerações* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação de crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da participação à necessidade de consolidação da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In M. Sarmiento, & A. Cerisara (Eds), *Perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Asa Editores.
- Freire, T. (1989). Lazer e desenvolvimento humano. *Jornal de Psicologia*, 27-31.
- Freire, T. (2001). Ócio e tempo livre. Perspectivar o lazer para o desenvolvimento. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 345-349.
- Mendes, I. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Granada, Granada, Espanha.
- Palangana, I. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Peres, A. (2004). A educação e a animação dos tempos livres. *A Página da Educação*, 27.
- Rocha, M. (2007). *Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança?* (Dissertação de mestrado), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal.
- Romani, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: NAU Llibres.
- Sacristán, J. G. (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Asa Editores.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 7-31.
- Soares, I. (2002). *A vinculação vinculada*. Lição de Síntese para efeitos de Provas de Agregação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Soares, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes* (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Timóteo, I. (2010). *Educação Social e relação de ajuda. Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora, Portugal.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 119-134.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, 118-129.
- Ventosa, V. (2003). *Manual del monitor de tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

WEBGRAFIA

Brochura de divulgação sobre as Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social, da autoria do Instituto da Segurança Social, I.P. (2007) Acedido em 9 de setembro de 2013, em http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/pol%C3%ADticas_inf%C3%A2ncia_portugal_area_seguranca_social

Documento de apresentação da INIA na XX Cimeira Ibero-Americana Portugal. (2009). Acedido em 9 de setembro de 2013, em http://www.sg.msss.pt/preview_documentos.asp?r=1787&m=PDF

Guião técnico n.º13: Centros de Atividades de Tempos Livres. Condições de implantação, instalação e funcionamento. Direcção-Geral da Acção Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. (1998) Acedido em 29 de setembro de 2013, em http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Centro_actividades_tempos_livres