



**“Bebé dá licença? Quantos passos?”
Pro-Curar a ação social das crianças na creche**

Vera Luís

veraduarteluis@gmail.com

Resumo

A ação social do bebé e criança até aos três anos tem vindo a ser alvo de intensa investigação, com especial densidade nas últimas décadas. Sabemos que nos últimos anos houve um avanço no sentido de considerar a criança muito pequena enquanto ator social. Não obstante, ainda muito há por fazer, os progressos efetivados são recentes e muitos deles ainda não efetivados e promovido nos contextos socioeducativos como a creche. A Convenção dos Direitos da Criança e outros documentos internacionais vieram contribuir para uma reflexão e abriram uma nova visão sobre a primeira infância. Cabe também ao educador/a de infância um papel determinante nesta corrida. Segundo Niza (2014), em tempos, os gregos designavam para este termo, corrida a palavra currículo, invulgar porém pertinente, já que se fizer uma analogia, percebemos de imediato o sentido: existirá sempre para cada criança uma corrida. Será ela a protagonista de um currículo único com especificidades identitárias, no entanto, esta corrida terá maior sucesso se feita em equipa, de uma forma co-participada, para que os resultados sejam realmente de qualidade. A realização deste projeto, que assume uma abordagem qualitativa, tentou corresponder às necessidades sentidas por duas educadoras, de uma creche na cidade de Lisboa, concretamente da sala berçário e da sala de 12-24 meses. Mais ainda, surge da necessidade da instituição para que os contextos de creche e jardim de infância fossem mais contíguos, com princípios pedagógicos homogéneos, nomeadamente de acordo com a metodologia MEM. Conseguiram-se alguns progressos sobretudo na inclusão e participação da criança pequena no contexto da creche e construção de uma ação social cúmplice entre a criança pequena com a restante comunidade educativa.

Palavras-chave: Ação social dos bebés; Participação; Identidade Profissional de Educadoras de Infância

Abstract

Social action baby and child up to three years has been the target of intense research, with special density in recent decades . We know that in recent years there has been a move towards considering the very small child as a social actor. Nevertheless, much remains to be done , progress has effected many of them are recent and not yet vested and promoted the socio-educational contexts such as childcare . The Convention on the Rights of the Child and other international documents contributed to a reflection and opened a new insight into early childhood . It is also up to the educator / a childhood a decisive role in this race . According Niza (2014) , in time , the Greeks designated for this term , the word race resume, unusual but relevant, since it makes an analogy , it is noticeable sense: there will always be a race for each child . Will it be the protagonist of a unique curriculum with personal specificities , however , this race will have greater success if done in a team, a co - participatory way so that the results are really quality . The realization of this project , which takes a qualitative approach , tried to meet the needs felt by two teachers , a nursery in the city of Lisbon, namely the nursery room and the room of 12-24 months . Moreover, arises from the need of the institution to which the contexts of childcare and kindergarten were more contiguous, homogeneous with pedagogical principles , including in accordance with the methodology MEM. There have been some progress especially in the inclusion and participation of the child in the context of childcare center and building a social action complicity between the child with other educational community.

Keywords: Babies' Social Action ; Participation ; Professional Identity of Childhood Educators

Introdução

“Alguns educadores vêm insistindo noutros elementos que constituiriam fatores de perturbação daquilo que entendem por educação. Consideram eles o cinema como propiciador de formas de evasão do real e de algumas manifestações de dispersão. A nós parece-nos que tudo o que tem sido apontado neste campo como elementos distanciadores do real e negativos no âmbito dos valores, em vista a uma melhor concretização do fenómeno educativo, se funda na falsa ideia de considerar o cinema como estranho à realidade do nosso viver. Ora o cinema é um facto social e como tal matéria de educação. Educamo-nos com tudo e em tudo ou então iludiremos as nossas relações autênticas da condição de existir em sociedade. Se é da ação que os valores decorrem é também nos factos que a educação se processa e funda.” (Niza, 1968, p.10)

Educamo-nos com tudo e em tudo, é assim que começamos, em tom de prefácio, este projeto. A metáfora escolhida, o cinema, é apenas uma inspiração, como tantas outras que diariamente educadores/as de infância e investigadores/as recorrem para alimentar a criatividade ao longo de uma investigação.

Contudo a matéria visada, pelo pedagogo em 1968, não era vista como metáfora, mas sim como problema da atualidade, e tão sério que envolvia decisões tutelares e adendas nos regulamentos das escolas. A cultura nem sempre foi vista como parte da educação, aliás será a cultura ou a capacidade de digestão de uma criança pequena ser compreendida a partir da cultura? A retórica em ironia é premiada ao longo deste projeto, a criança pequena ainda hoje não é vista como sujeito de direitos e consequentemente como cidadão ativo ou como pessoa com livre arbítrio.

A educação de infância, no mundo e em particular em Portugal, conta com um passado muito complexo (cf. Coelho, 2004; Zão, 2011). Só nos últimos anos e sobretudo pelo desenvolvimento de investigação na área e pela ação de movimentos sociais e de organizações, como a UNICEF e o Instituto de Apoio a Criança, defensores dos Direitos da Criança, alguns avanços foram alcançados.

Ainda que insuficiente, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Recomendação 3/2011, de 21 de abril, os Estudos da Criança (Sarmiento, 2013) e as teorias socio-construtivistas, que têm como princípio pedagógico a participação, deram contributos importantes para o campo, consubstanciando-se num apoio para os profissionais de educação. Estes avanços permitem, que os educadores/as de infância (re)construam uma identidade profissional que vincule princípios educativos com os direitos da criança e ao mesmo tempo possibilite, com capacidade de resiliência e responsabilidade social e pedagógica, o cumprimento de exigências curriculares, muitas vezes desfasadas da atualidade, controladas pela tu-

tela da valência da creche, o MSSS.

Os objetivos gerais desta investigação são compreender e promover a participação da criança pequena no contexto da creche e a construção da ação social cúmplice entre a criança pequena com a restante comunidade educativa. Em âmbito específico pretende-se com o projeto possibilitar uma ação coerente em todas as valências e ações na instituição com a pedagogia MEM. As ‘vozes’ das crianças ouvem-se por toda a escola, mas nem sempre se fazem ouvir nas salas de creche, ou melhor, ouvem-se mas nem sempre se decifram ou legendam. Compreender melhor as crianças muito pequenas implica assumir uma perspetiva não adultocêntricas, o que nos dizem, como dizem, o que não dizem ou fazem é ação social pura, como tal deve ser observada e contemplada para darmos, e a seguir promovermos, espaços de ação à criança, é a única forma de uma criança participar. Tudo e todos em seu redor devem propiciar tempos e espaços de participação, sejam as ações das crianças convergentes ou divergentes, como construção democrática e ação social como resposta. A partir de uma abordagem qualitativa, optou-se pela metodologia de investigação-ação. De acordo com Cohen e Manion (1994), é especialmente útil na intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção, neste caso pretende-se encontrar caminhos face ao problema identificado: a participação das crianças na creche.

Do ponto de vista da estrutura, debruçamo-nos sobre as representações sociais sobre os bebés e crianças pequenas (0-3 anos), faremos uma pequena sinopse sobre a creche, uma retrospectiva sobre o passado e o futuro que se augura. Abordaremos as transformações que o projeto social da criança, foi sofrendo ao longo dos tempos bem como a importância das interações sociais em contexto de creche e restante comunidade educativa.

As identidades profissionais dos/as educadores/as de infância, será um tema focado também, a formação e a construção co-participada do currículo, bem como a sua própria ação social e as mudanças de identidade ao longo dos últimos anos serão levantados e refletidos. Pela pertinência da pedagogia vinculada à instituição e um dos propósitos do estudo será feita uma exposição sumária, dos pontos diferenciais, face a outras pedagogias, do MEM.

Apresentaremos também o projeto, o contexto, o roteiro ético, a problemática, a metodologia a execução do projeto e a análise dos dados e, finalmente, as conclusões.

Sinopse: Creche de onde veio e para onde vai

“(...)tenho em mim todos os sonhos do mundo (...)”

Fernando Pessoa (1928)

Durante muitas décadas, na Europa e no Brasil, as creches foram vistas como um ambiente com um cariz essencialmente assistencialista, como resposta às necessidades das famílias, centrando-se quase exclusivamente na dimensão do cuidado (Rocha, 1999; Coelho, 2004; Vasconcelos, 2000, 2011; Vilarinho, 2011; Coutinho, 2002, 2010), nomeadamente na alimentação, nos cuidados de higiene e na segurança. Podemos afirmar que se trata de políticas públicas não centradas numa política de desenvolvimento educativo e pedagógico e a consideração do direito à creche como um direito das crianças e não apenas das suas famílias.

No Brasil a implantação de creches públicas expande-se nos anos 70 e 80 do século XX. As creches passam a ser compreendidas, pelo menos do ponto de vista jurídico e simbólico, como espaço educacional e direito universal das crianças de 0 a 6 anos, conquistada com Constituição de 1988.

Paschoal e Machado (2009) apontam que as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam, aquando a revolução industrial. Desta maneira, a sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. É interessante percebermos também como nasceu o termo: creche, é um termo francês equivalente a manjedoura, a presépio. Foi uma das designações usadas para referir o atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas, tal era a visão de cuidados, suporte e segurança em relação à creche.

Adorni (2001) destaca que, ainda no século XVIII, em pleno contexto da Revolução Industrial, se registam as primeiras iniciativas de atendimento à infância, em instituições de caráter filantrópico, no entanto sabe-se que ideias e acordos alternativos, como creches dentro de fábricas ou amas familiares, foram sendo culturalmente construídos ao longo da história. Regra geral a responsabilidade pelo atendimento ficava a cargo de entidades religiosas que tinham o seu próprio economato e uma visão muito própria da relação educação e vocação.

A análise das políticas para a infância, considerando as devidas diferenças, remetem-nos para duas velocidades transformativas: a resposta da creche enquanto resposta social e os direitos das crianças e das suas famílias.

“Os Estados asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância.” (Artigo 18º da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

Sérgio Niza, pedagogo português, relembra um ano em especial, o de 1979, como um ano festejado, enaltecido como um ano lembrado para se

desculpabilizar o que não se fazia, mais atual e semelhante não existe. Passadas mais de três décadas, assistimos ainda à não promoção do direito da criança à creche. Alterou-se a lei de bases do sistema educativo português mas nada mais foi feito no campo tutelar. Como defende Niza: “Parece-nos que não é por alguém dizer que Mil Novecentos e Setenta e Nove é o Ano Internacional da Criança, por se criarem Comissões para organizar festividades, que algo se vai modificar nesta Sociedade, onde os Direitos das pessoas ainda que respeitadas pela palavra são, ao nível da prática, cada vez mais desumanizadas. A nossa luta sempre foi com as crianças e nunca para as crianças. Sempre nos esforçámos por lhes propiciar um desenvolvimento global. Este desenvolvimento terá de ser também uma construção participada encarando a criança como principal agente da sua formação. É assim que, mais uma vez, denunciámos e combatemos a escolástica por entendermos que todo o Processo Educativo se realiza de fora para dentro trazendo a Vida para a Escola e fazendo desta uma nova forma de vida.” (2012, p.21)

No entanto com a ratificação, em 1990, da Convenção por Portugal, veio lançar-nos para o grupo dos países mais avançados no reconhecimento dos direitos das crianças, nomeadamente do direito da criança à educação desde o nascimento. Não obstante, o hiato entre o que está escrito e as práticas sociais é uma realidade. Estamos longe de cumprir e avançar realmente para o patamar da educação das crianças dos 0-3 anos como direito consagrado, a educação destas crianças em Portugal é, por significação instituída, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não um caso evidente de “direito à educação” reconhecido na Convenção.

A partir deste breve enquadramento, explicita-se de seguida o objetivo deste projeto: identificar um conjunto de elementos que possibilitem a caracterização da creche como um espaço educativo e pedagógico essencial para densificar o paradigma do bebé cidadão. O bebé que através das suas primeiras expressões, da sua iniciativa, escolhas e ação consegue estar, fazer e ser sem que para isso exista um sugestionamento e deliberação intensa do adulto. Os adultos - educadores, auxiliares e restante equipa educativa -, devem ter não só em conta a essência do bebé, o seu desenvolvimento, características, cultura entre outras particularidades como: as interações entre pares e os condicionantes específicos.

Pensar em (re)definir a identidade do educador na creche, terá que passar também pela reflexão, debate e estudo. Segundo Vasconcelos (2001), a partir da Recomendação, Educação dos 0 aos 3 Anos (Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril) no contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Enquanto no caso da “educação pré-escolar” (3-6 anos), desde 1997 que a tutela pedagógica passou a pertencer ao

Ministério da Educação em todas as instituições da rede nacional (públicas, privadas e de carácter solidário), no caso do atendimento aos 0-3 anos não tem havido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação com consequências ao nível do estatuto social e económico do trabalho desenvolvido pelos profissionais que trabalham com os bebés, como a não contagem do tempo serviço. Por conseguinte, a creche é muitas vezes encarada, como lugar de segunda escolha profissional. Tutela, profissionais, famílias precisam urgentemente de considerar o DIREITO à educação como uma realidade atingível para todos e em concreto para a criança muito pequena.

Guião: Trans-formações do projeto social da criança...

A creche, desde o primeiro contato com a família, possibilita desocultar olhares e preconceitos. A creche não serve apenas as famílias. Vivemos um novo paradigma, a creche como locus de participação. Podemos considerá-la como uma forma de promover a individualização e a socialização da criança (Beaumat, 1988 citado em Portugal, 1998), deve ser um local promotor de desenvolvimento e bem-estar tornando-se importante respeitar necessidades não apenas ao nível de desenvolvimento cognitivo, da linguagem ou sensorio motor mas também e especialmente ao nível socio emocional (Portugal, 1998), social cultural e político.

Como ser social a criança pequena traz consigo uma determinada história. Nesta bagagem, pode haver fatores que interferem ou que futuramente poderão interferir no seu desenvolvimento, dar especial atenção a todas as especificidades da criança, é fundamental para quem se cruza na vida da criança, neste caso é pertinente lembrar os educadores/as e a creche como referenciais neste processo.

É de salientar, e como já foi mencionado, que a creche não é apenas um local de guarda crianças (Portugal, 1998), este contexto deve ser, um local, tanto de confiança plena como de ação adequada à infância em todos os níveis de direitos: provisão, proteção e participação (Hammarberg, 1990). A construção social deve ser entendida como um projeto social da criança cidadã, tal como existem projetos de desenvolvimento evolutivo, como o projeto pessoal leitor-escritor, que se inicia bem cedo, deve existir também aqui um espaço, visão e ação de reconhecimento de que as crianças são sujeitos de direitos, com ação e voz (Sarmiento, 2000; Ferreira, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Será assim a creche, um dos primeiros eixos de ação na construção do projeto social da criança cidadã. Um projeto que como todos, deve ter alicerces sólidos e uma estrutura bem apoiada, construída com bons materiais e guiado por responsáveis, profissionais de educação, a família e toda a comunidade educativa.

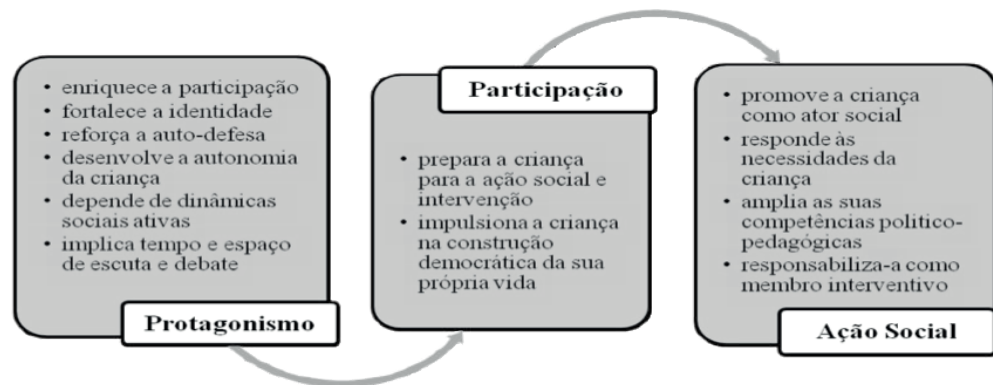


Fig. 1
– Análise conceptual

É indispensável mudar a visão do/a educador/a sobre as capacidades sociais e participativas da criança mas é igualmente importante promover espaços e tempos para as crianças participarem. Se rodeadas de oportunidade, sem afazeres que lhes subestimam, não reconhecem ou impedem, a capacidade de criação e espontaneidade, são as mesmas que potencialmente mais tarde nos exigirão espaço de palavra e ação.

Ante-estreia: Interações sociais

A criança necessita da presença de outros seres sociais para efetivar as suas (primeiras) interações, para cuidar de si mas para mostrar como quer que cuidem de si, a isto denominados chamamos construir identidade pessoa. A criança demonstra sempre, através de gestos, movimentos, choro, expressão facial o que quer e como quer, basta observar e interpretar. A criança expressa vontades, preferências e hábitos, no entanto, o/a educador/a poderá não estar desperto para ler legendas e descodificar as características e linguagens da criança muito pequena.

As capacidades humanas sejam estas intelectuais ou afetivas, nascem com a criança e devem ser desenvolvidas ao longo da sua vida. O desenvolvimento humano não é apenas um processo espontâneo, é necessária a interação para que este desenvolvimento aconteça e progrida, assim sendo esta interação social com outros deve ser uma experiência positiva e saudável

Segundo Arribas (2004), o processo de socialização trata-se de uma relação bidirecional em que ocorre uma interação entre as crianças e os adultos com as quais contata, a criança recebe uma influência socializadora desses seres sociais, no entanto, também exerce uma influência sobre esses seres que interfere por sua vez no seu comportamento so-

cial. Também Corsaro (2011) que este comportamento pode muitas vezes ser refletido através da produção do brincar sociodramático. Segundo o autor, as crianças usam conjuntamente um sem fim de capacidades comunicacionais e discursivas, participam cooperadamente e aumentam a cultura do grupo bem como a sua individualidade, fazendo um compromisso direto com um crescimento saudável, rico em experiências e diversificado em cultura.

Rogoff (1990) conceptualizou o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como participação guiada, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades. Como demonstram claramente os seus estudos sobre o desenvolvimento da criança em diferentes culturas, este apoio não se limita a interações duais, mas pode também situar-se em oportunidades de as crianças participarem em práticas sociais com membros mais velhos (pares e adultos) da sua comunidade, em que aprendem diferentes aptidões e capacidades relevantes para essas práticas.

“O conceito de participação guiada refere-se aos processos e sistemas de envolvimento entre pessoas, que comunicam e coordenam esforços ao participarem numa atividade culturalmente valorizada, o que inclui não só interações face a face, que foram objeto de muitas investigações, mas também uma participação conjunta lado a lado, frequente na vida quotidiana, e situações mais distanciadas de atividade humana que não exigem co-presença (Rogoff, 1995, p.142).

É fundamental que a criança ao realizar as primeiras vivências em grupo, como por exemplo na creche, vivencie e valorize a importância das diferenças individuais. Quer sejam ao nível físico, culturais ou outras ainda, já que são estas diferenças que enriquecem uma vivência coletiva, o equilíbrio sobre estes dois aspetos “sujeito/grupo” facilita a convivência e destaca as características pessoais enriquecendo a diversificação do grupo de crianças, o influência a sua integração social.

A família é o primeiro ambiente de interação social no qual a criança se desenvolve na medida em que é no ambiente familiar que a criança realiza as primeiras experiências sociais. A afetividade, a quantidade e qualidade das relações, o número de membros da família é um dos fatores que influencia a socialização da criança (cf. Ferreira, 2004).

Outro agente de socialização é a escola, este é para a criança um novo ambiente onde ocorrem relações pessoais diferentes das que tem no seu ambiente familiar, no entanto deve ser tida como uma extensão do seio familiar, será preponderante para o decorrer da vida escolar da criança se assim for. Niza (2013), afirma que a escola permite à criança realizar uma série de aquisições sociais, tais como a participação em atividades de grupo, diversificação e aumento de contatos sociais, participação ativa das ações, partilha de identidade cultural e melhoria de hábitos sociais, entre os quais, o repouso, a alimentação, entre outros.

As interações sociais entre pares implicam, numa primeira fase, o toque, o contato físico e, mais tarde, uma rede de troca e partilha assente na linguagem não-verbal e na comunicação franca de sentimentos, emoções, opiniões e saberes. Consequentemente dá-se uma amplificação ao nível global das áreas mais fulcrais do desenvolvimento, partindo das explorações sensoriomotoras para um leque sensorial cada vez mais vasto. Ao interagir com os outros a criança descentraliza-se de si própria, elevando-a a um despertar dos sentidos e a um crescimento social e cultural. Desta forma, a creche, quando tem práticas de qualidade, torna-se um espaço por excelência de desenvolvimento destas competências. É um espaço que, em fim último, promove o que está plasmado na Convenção.

Elenco: Formação e construção co-participada

“Enquanto for ainda capaz de me encantar.”
Manuela Castro Neves (2011)

Em Portugal a formação inicial de educadoras de infância foi concebida de uma forma, como já foi mencionado no primeiro capítulo, muito centrada na dimensão dos cuidados, do desenvolvimento da criança e dos seus processos de aprendizagem. Nas últimas décadas esta formação ampliou-se e diversificou-se. Desenvolveram-se saberes, considera-se a criança a partir dos contextos em que vivem, do espaço cultural que as envolve, o clima de interações, os estímulos, as dimensões que tornam a criança única mas simultaneamente a consideração da infância enquanto categoria social, o que implica uma nova forma de compreender essa formação.

T. Sarmento (2012) considera que a formação dos professores/educadores ocorre em diferentes fases e em situações muito diversas: a maior parte do tempo de vida dos professores é passado na escola, primeiro enquanto alunos depois como professores, o que constitui, por si só, um processo de formação ora por identificação, ora por confronto; depois, as escolas de formação inicial constituem contextos privilegiados de aprendizagem da profissão, de formas e em áreas diversas, a que não é alheia a importância das lideranças e do ideário das mesmas, que se repercutem em práticas formativas meramente técnicas ou, em muitos casos, mais integradoras.

A mesma autora situa a construção da identidade profissional como contínua e acredita que a mesma formação exige sempre a ação direta de cada ator social, num processo de constante relação com vários fatores: históricos, políticos, culturais, sociais e organizacionais. A formação de professores assume, assim, uma organização fundamental na sua construção identitária. Dubar (1991) diz-nos que desde que nasce o indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se vai reedificando

por toda a sua vida, e pelas mais variadas circunstâncias como os espaços por onde vai passando, as interações que vai fazendo, as situações que vai presenciando, os papéis sociais que vai desempenhando, entre tantos outros, que não se dissociam jamais da identidade de cada profissional. A sociedade tem sofrido mudanças intensas, tão velozes que se assume como uma sociedade de conhecimento efêmero (Hargreaves, 1998). Neste sentido, e porque nada do que é educativo é indiferente aos valores sociais, a educação da atualidade foi objeto de transformação e de um conseqüente acréscimo de exigências à escola (Nóvoa, 2009) enquanto instituição e educadores enquanto profissionais.

“A Escola nunca esteve órfã de ideias salvadoras. Mas tem estado sistematicamente pobre de organização inteligente. E porque a pedagogia é fundamentalmente organização, poderíamos dizer que a ideia de inclusão reivindica, antes de mais, a instituição de uma ecologia e de uma economia do aprender marcadas pelo encontro cooperado e solidário entre diferentes que, no conhecimento e no respeito por essas diferenças, se vão descobrindo e fazendo semelhantes.” (Peças, 2008, p.2)

Na instituição Niza são sentidas as exigências burocráticas, como noutra qualquer instituição, contudo o fato de ter uma pedagogia assentes em princípios democráticos e participativos e o regulamento escolar ser vinculado a uma escola de estabelecimento de ensino particular e cooperativo, isenta os profissionais que lá trabalham do excedismo burocrático praticado, pela maior parte das escolas portuguesas.

“Existe uma preocupação com todos os documentos, ditos oficiais. Em equipa constroem-se o projeto educativo, determinam-se linhas orientadoras para os projetos curriculares, regulamentam-se regras de funcionamento, delegam-se funções, combinam-se tarefas e realizam-se conselhos pedagógicos e reuniões de partilha. Também temos periodicamente ações com as auxiliares de ação educativa, formações dentro da equipa e fora do espaço escola, como este curso que estamos a fazer agora no MEM. Acho que a nossa maior necessidade é o espaço para avaliar o que vamos fazendo, realmente fazemos, comunicamos o que fazemos mas normalmente no final dos nossos encontros temos sempre muito pouco tempo para avaliar o que foi (...) devíamos ter um plano do conselho assim como também temos junto das crianças, em sala, o plano do dia e o diário. (Luísa, Entrevista, 8 janeiro de 2014)

Nos últimos anos a instituição tem vindo a melhorar as suas práticas de formação, nomeadamente existe o hábito de nas reuniões de partilha semanais fazer-se uma retrospectiva co-participada sobre as necessidades formativas da equipa, quais as temáticas e assuntos da atualidade que precisam de ser olhados e refletidos. Uma das educadoras aquando a última entrevista feita, dizia mesmo que assuntos como os perigos da internet ou o excesso de número de horas que as crianças

passam institucionalizadas, são preocupações para debate. Partilham-se textos entre a equipa, preparam-se as descobertas feitas, comunicam-se e debatem-se numa próxima reunião de partilha e por vezes, destes atos formativos fazem-se algumas mudanças no sentido da intervenção ou prevenção.

Percebemos que existe a prática de co-responsabilizar as famílias e integrá-los nestes debates ou preocupações, fazem-se escolas de pais, tertúlias ou grupos de partilha entre pais/mães de várias salas, permitindo que através da troca de experiências entre os mesmos e uma sensibilização por parte da equipa da instituição Niza, as famílias sejam incluídas, dêem opinião, participem na resolução de problemas.

Citando Nóvoa (2009) não podemos deixar de memorar que a cooperação não é apenas intrinsecamente escolar, como deve e tem de ser reiteradamente comunitária (p.14). Sem ignorar o papel da escola em muitas missões, será que elas não devem ser assumidas pelas famílias, comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões? Viver em comunidade é o primeiro ato de cidadania. Os contextos educativos de hoje caracterizam-se pela heterogeneidade – ao nível social, económico, cultural, entre outros - exigindo respostas educativas diversificadas, gestão eficaz e significativa na sala de aula/atividades, estratégias de ensino-aprendizagem distintas e adequadas às necessidades educativas específicas de cada uma das crianças. Consideramos por conseguinte que a formação de qualidade potencia a melhoria e, último patamar, à mudança, a consciencialização por parte das educadoras de que a sociedade vive em movimento e numa mutação constante a formação e construção da identidade da educadora deve ser feita também nesse sentido, de acompanhamento da atualidade e resposta às necessidades da comunidade educativa.

Consideramos por tudo, o que anteriormente, foi dito que na formação e construção co-participada devem ser incluídas, é claro, a partilha de saberes entre todos os membros da equipa pedagógica mas também as trocas simbióticas entre os saberes/necessidades da criança-aluno com as do adulto-educador e crescer no sentido da partilha e cooperação dando relevo e papel à criança na sua própria educação.

Ainda sobre a formação das educadoras centrada na ação social da criança, Fernandes e Tomás (2009, p.2531), focam que esta reconceptualização sedia-se numa ação pedagógica participativa ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação, que são, na nossa opinião estratégias fundamentais para questionar pressupostos e práticas excludentes face ao grupo social da infância. Consideramos que são estes os caminhos para a construção de dinâmicas sociais ativas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.

Cineasta: A ação social do/a educador/a

O/a educador/a, profissional da educação, deve desenvolver uma prática pedagógica assente em criatividade, discussão, otimismo, reflexão e avaliação numa perspetiva de formação e atualização permanente. O perfil de desempenho do educador (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), tem várias dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, esta última dimensão, diz-nos que o docente tem o dever de garantir o desenvolvimento profissional ao longo da vida: O professor deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Todos estes aspetos legitimam-se pela necessidade de, no decorrer da sua prática pedagógica, o educador/a despistar problemas, reconhecer carências, estabelecendo relações casuais procurando formas de resolução possíveis e adequadas à situação visada no contexto pedagógico. É no domínio da focalização de problemas e conseqüente mobilização de formas de resolução que advém a necessidade do profissional da educação possuir uma compreensão básica dos métodos e estilos de investigação – ação.

Também o/a educador/a precisa de acreditar no poder e eficácia da sua ação social para dar espaço e ensinar a criança que é detentor de conquistar também o seu espaço como ator social. Através do conceito de cultura profissional (Caria, 2007; Nóvoa, 2009) cria-se um espaço social e teórico que toma como objeto de análise a partilha de sentido em contexto de trabalho.

Nóvoa (2009) considera que a dimensão humana e relacional do ensino exige que os professores sejam pessoas inteiras. Sem pretender retornar a uma visão romântica da profissão, este autor considera que a tecnicidade e a cientificidade não são, por si só, suficientes face aos desafios das novas realidade sociais e culturais.

Este autor remete o seu olhar numa profissionalidade docente que se deve construir no interior de uma personalidade do professor, e por conseguinte define cinco disposições essenciais à definição dos professores na atualidade: o conhecimento (o professor constrói práticas que conduzam os alunos à aprendizagem); a cultura profissional (na escola com diálogo entre professores aprende-se a profissão); o tato pedagógico (nos relacionamentos e comunicação cumpre-se o ato de ensinar); o trabalho em equipa (dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa); o compromisso social (princípios, valores, inclusão social, diver-

sidade cultural).

Ainda sobre profissionalidade docente que se deve construir na base dos princípios pessoais do educador/a, Ferreira (2006) exalta o quão triangulado está esta categoria profissional com um clima de relações humanas.

“A educadora de infância, na sua tripla categoria social como adulta, mulher e profissional da educação de infância, ocupa um posicionamento nodal nos processos de familiarização, institucionalização e individualização da infância que articulam o sistema social mais amplo e o sistema institucional II-crianças-educadora: é a ela que as famílias confiam as suas crianças e é através dela que se realizam as suas transições diárias entre a casa/família-instituição educativa, e vice-versa, tornadas, aos olhares públicos, um facto visível das trocas sociais entre estes dois contextos.” (2006, p.56)

Segundo Dubar (1991), “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (1991, p.105).

São vários elementos comuns da educação de infância (Cardona, 1997; Sarmiento, 2009): o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente com as crianças pequenas; o trabalho com as crianças implica envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos; a capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças; o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser; um trabalho de qualidade obriga a uma forte implicação pessoal; a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental.

A construção da identidade profissional requer sempre a ação direta de cada ator social, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais. É hoje consensual que em todos os grupos profissionais nos temos que referir a identidades e não a identidade, na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área. Se assumirmos tais posições vendo-as de uma forma fundamental e com sentido partilhado perante as equipas que nos envolvem, quer sejam elas equipa de sala, equipa da escola, equipa de técnicos interventivos e até família e comunidade, podemos fazer emergir dimensões de sucesso como diálogo, relação e comunicação, colaboração, implicação, inclusão, diversidade cultural, nada consensuais com visões mais tradicionais, racionalistas, tecnicistas e funcionalistas do processo de ensino. E é neste labirinto que um outro conceito surge implicitamente e que convirá explicitar - o de empatia (Nóvoa, 2009) como habilidade a valorizar e promover, por se entender poder ser um motor facilitador da promoção das dimensões

antes referidas. Se existem paridades, visões e estratégias funcionais de trabalho porque não assegurar que daí poderá ser feito, em cooperação, uma união desforços propícios a mudança, construção e sucesso.

Enredo: Identidade VS Mudança

Caria (2007) afirma que na linha de pensamento atual será de reter, como de especial interesse, a abordagem que Dubar (2000), (citado em Caria, 2007) fez das formas identitárias e das implicações na história das relações sociais. O autor explica que Dubar quando distingue uma forma identitária reflexiva e coletiva nas sociedades pós-modernas está claramente a distingui-las da reflexividade das narrativas individualistas e dos coletivos grupais das sociedades tradicionais, (Caria, 2006c; Dubar, 2000). Deste modo, através do conceito de cultura profissional (Caria, 2007) cria-se um espaço social e teórico que toma como objeto de análise a partilha de sentido em contexto de trabalho, por via da intersubjetividade inscrita em coletivos de profissionais (Caria, 2007; Wenger, 2001), como podemos constar no seguinte excerto:

“Senti muitas vezes que quando preenchia os placards no exterior da sala, eram para as famílias, para quem passava, mas divulgar é importante, não é? Senti também que os bebés não tinham registos dentro do berçário se afinal estavam cá fora para as famílias e os outros os verem! Mas como fazer? Tive de optar, e fui optando pelos placards, talvez não seja o mais certo mas os pais gostam muito de ver os registos e fotografias dos seu filhos, é uma interação... mas diferente!”
(Clara, Conselho Pedagógico, 12 de março de 2014)

As identidades profissionais que se criam, constroem e replicam não são fáceis de analisar, principalmente no campo da educação, onde a flexibilidade e progresso deveriam ser palavras de ordem, no entanto a formação inicial de cada professor para vislumbrar ou assombrar o fator mudança. Para muitos profissionais de educação a mudança é uma quebra de princípios e valores construídos numa altura ainda muito primitiva e pouco consciente da escolha de linhas orientadoras ou pedagogia a aplicar. O quadro conceptual do professor/educador trai muitas vezes a palavra/ação que se defende. Quantos profissionais pedem às crianças, estudo e reflexão, e continuam regidos por manuais sem errata ou por orientações ministeriais que robotizam o estado da educação em Portugal?

Nem sempre existe necessidade de mudar, nem sempre existe vontade de mudar, mas também, nem sempre existe inércia porque não se quer mudar. Muitos dos educadores de infância vêm a sua identidade profissional como uma identidade separada do seu Eu, vem a sua identidade intocável aos seus valores e princípios pessoais. Muitos ainda não refletiram, contudo existem grupos que já se depararam com a problemática existencial de querer mudar, de não estar satisfeito com as suas práticas,

de não ver resultados eficazes, de perceber que as metodologias de ação não são participativas. Contudo existe toda uma organização que promove inércia, chama-se: descontentamento generalizado, no nosso país e noutros, sempre existiu, apesar de se julgar que é só no nosso agrupamento, distrito ou comunidade. Em fases políticas diferentes, em momentos economicamente débeis ou em fases de desenvolvimento cultural adversas, sempre existiu algum descontentamento e desculpabilização por não fazer, por não mudar ou por não atuar.

Na base da necessidade de construir conhecimentos sobre a pedagogia MEM na creche, as educadoras da instituição fizeram um curso, que no MEM chamam de oficina sobre esta temática, se em tempos existia uma identidade de conforto e cómoda em relação à matéria da creche, no início do ano letivo com a entrada de novas educadoras houve uma mudança principalmente do questionamento legítimo e pragmático.

Na base do que foi dito sobre a necessidade de se querer saber mais e de fazer evoluir a visão sobre a creche, também o MEM tem sido exemplo disso mesmo: reflexão, crescimento e mudança.

O Movimento acredita na construção cooperada de saberes e na investigação através da partilha e estudo das práticas pedagógicas dos educadores, por assim dizer encara-se este avanço no MEM (acerca do curso realizado este ano sobre o MEM na creche), como um ensaio, como tantos outros já lá existiram, para outras valências e temáticas. Recorde-se que a história do Movimento em Portugal tem cerca de 50 anos, e nem sempre se seguiram as mesmas linhas orientadoras, como o próprio nome a caracteriza, esta associação vive do movimento das mentalidades, do progresso das práticas, das necessidades dos associados e da partilha de todos os que de lá “bebem o conhecimento”.

O MEM evoluiu de uma teoria construtivista, vinda das inspirações e crenças de Freinet e da corrente da Escola Nova, anti-conservadora, que protagonizava as chamadas Escolas Democráticas, para Freinet, para além das técnicas pedagógicas, estava o eixo político e social que em redor da escola não devia ser ignorado pelo educador.

A pedagogia de Freinet tinha a preocupação da formação de um ser social com dever cívico na vida em comunidade: criando as associações, os conselhos, eleições, enfim as várias formas de participação e colaboração na formação do aluno. Direcionar o movimento pedagógico em defesa da fraternidade, respeito e crescimento de uma sociedade cooperativa e feliz eram os objetivos principais deste pedagogo francês.

Para Freinet, (1926), "a democracia de amanhã prepara-se na democracia da escola" (p.46), e ainda este princípio se acredita e segue no MEM, no entanto outras teorias igualmente ricas em desenvolvimento social e psicológico deram contributos fundamentais ao movimento, caso disso Leontiev, Montovani, Bruner e destacadamente Vygotsky, o pedagogo dos sete ofícios que dos contributos que deu à educação, através da sua polivalência de saberes, enalteceu o socio-construtivismo e desenvolveu

a teoria da Zona de desenvolvimento próximo. Esta teoria defende que o desenvolvimento se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente, veremos no próximo capítulo, o real contributo dado por esta teoria ao MEM e à ação social da criança.

Trailer: Princípios do Movimento

“A escola faz-se com pessoas.”
Pascal Paulus, (2006)

Tal como é referido no projeto educativo da instituição, a metodologia de trabalho, implementada é o Movimento da Escola Moderna e tem como principais objetivos promover aprendizagens que dotem as crianças de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada uma. Assim, as crianças poderão obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático.

Os referidos princípios e objetivos educativos espelham as linhas gerais do modelo pedagógico em que este se insere, o MEM, o qual dá especial relevo à construção de formação democrática na escola através dos subsistemas de circulação dos saberes, cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.

Interessa também salientar que, neste sentido, para este contexto educativo é fulcral a forte interação entre profissionais de todos os graus de ensino, no nosso caso entre as educadoras da valência de creche, com princípios e valores que tocam nesta metodologia, pela interação, partilha e cooperação e também entre as educadoras de Jardim de Infância e Equipa da Sala de Estudo.

A cultura pedagógica do MEM é, portanto, um instrumento social da ação educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação.

Desta forma, o trabalho desenvolvido nesta instituição defende, unanimemente, a integridade da criança enquanto ser livre e democraticamente valorizado, sendo este um agente ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Tais valores e princípios articulam o referido modelo curricular do MEM com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

Nesta perspectiva, o presente documento esquematiza a prática do educador em articulação com tais princípios e valores.

“O Modelo do MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático. O objetivo central é proporcionar ambientes educativos, que estejam profundamente integrados no meio cultural da sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social” (Niza, 1995, p. 37)

A sua ação prevê três condições essenciais: a organização dos grupos com crianças de várias idades e aptidões; um clima de livre expressão e a promoção de um tempo lúdico para explorar, brincar, descobrir (Niza, 1996 citado em Folque, 2012, p. 53).

Como dissemos anteriormente este modelo acredita na democracia como princípio básico da vida em comunidade, vida essa que se deve apoiar nas experiências culturais da vida de cada um e também naquelas vividas pelos nossos antepassados e transmitidos de várias formas.

Daqui decorrem três finalidades formativas, ou melhor “três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo” (Formosinho, 1998, p.142): 1. Iniciação às práticas democráticas;

2. Reinstauração de valores e de significações sociais; 3. Reconstrução cooperada da cultura.

Destas finalidades decorrem sete princípios de estruturação da ação educativa:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação - Este princípio destina-se a clarificar e dar coerência à escolha de materiais, aos processos e meios de organização, de modo a facilitar o cumprimento das regras e objetivos estabelecidos por crianças e educadores.

2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo – Esta atividade é negociada coletivamente e de forma progressiva. O controlo no processo educativo é assim, algo que é partilhado por todos os intervenientes do mesmo.

3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em Conselho de cooperação - O conselho é uma instituição escolar (formal) de regulação da vida social no Jardim de Infância

4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos – Para que as crianças tenham mais sucesso futuro, este modelo utiliza os métodos, técnicas e materiais utilizados nas ciências, artes ou simplesmente na vida quotidiana.

5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação

6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade

7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. Os referidos princípios e objetivos educativos espelham as linhas gerais do modelo pedagógico em que este se insere, o MEM, o qual dá especial relevo à construção de formação democrática na escola através dos sub-sistemas de circulação dos saberes, cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.

Curta- metragem: Participação como compromisso

De acordo com Lave e Wenger (1991) há aprendizagem quando os indivíduos participam numa determinada comunidade de prática. As comunidades de prática caracterizam-se, segundo Wenger (1998), por terem um projeto de ação conjunto, um compromisso mútuo que une os membros numa entidade social. É esta a visão principal do MEM, os princípios, valores e pedagogia unem educadores/as e crianças numa finalidade comum, as práticas democráticas.

Segundo Wenger (1998), para a teoria social, a prática é socialmente produzida, através de uma negociação permanente de tudo o que faz, estuda ou produz, que implica participação em relações de mutualidade e aplicação, produção e utilização de instrumentos.

As conceções da aprendizagem através da participação estão relacionadas com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky. Este define ZDP como: “A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, p. 78).

A ZDP é assim a zona em que o apoio de outras crianças, ou até adultos, pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha. Esse apoio tem sido, em geral, designado por colocação de andaimes, (scaffolding) (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Segundo Wood e outros autores, o papel do adulto que “coloca andaimes” à criança na realização de uma tarefa inclui “mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objetivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspetos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objetivos e ajudar a controlar a frustração” (Wood & Wood, 1996 p.5). Embora o conceito de “colocação de andaimes” tenha sido amplamente adoptado por investigadores e pedagogos (Vasconcelos, 1999)

Rogoff (1990) conceptualizou o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como participação guiada, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades. Como demonstram claramente

os seus estudos sobre o desenvolvimento da criança em diferentes culturas, este apoio não se limita a interações duais, mas pode também situar-se em oportunidades de as crianças participarem em práticas sociais com membros mais velhos (pares e adultos) da sua comunidade, em que aprendem diferentes aptidões e capacidades relevantes para essas práticas.

Segundo Folque (2012) alguns dos conceitos fundamentais da abordagem sociocultural da aprendizagem levantam questões analíticas que são cruciais para o estudo do modelo pedagógico do MEM. Por exemplo, a atenção que deve ser prestada aos meios de mediação proporcionados pela pedagogia do MEM. Ao admitir que a aprendizagem das crianças na ZDP pode ser apoiada a diferentes níveis (interação adulto-criança, interações de pares, instrumentos materiais e simbólicos, atividades e práticas sociais), estes diferentes focos de análise são incluídos no estudo permanente do modelo pedagógico do MEM.

Uma outra questão importante decorre da conceção que o ensino e a aprendizagem estão mutuamente inter-relacionados num processo de co-construção, que ocorre nas práticas sociais, dando importância ao papel ativo, tanto dos educadores como das crianças, na utilização dos dispositivos pedagógicos do MEM. Uma terceira questão diz respeito ao modo de conceptualizar a aprendizagem no âmbito deste estudo.

A partir do modelo de participação e da teoria da prática social (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995; 1998) aprender significa uma mudança de participação em práticas sociais, que passa de uma participação periférica para uma participação plena na comunidade da sala.

Considerar a aprendizagem como “reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1996 p.141) é entendê-la como um processo de ação social em que as crianças se relacionam com pessoas, utilizam materiais e diversos ambientes para criar em conjunto significados, num desenvolvimento cultural partilhado e real de modo a que a participação, interação e partilha seja encarada como uma ação de compromisso e responsabilização de todos nós.

Ensaio geral: Gestão democrática de tempo e espaços

O conceito de tempo e mais propriamente de passado é um conceito difícil de entender nestas idades, no entanto segundo Heal e Cook (2007, p. 115), enquanto a perceção de espaço, de um lugar, pode ser experienciada diretamente porque os locais existem mesmo, o conceito de tempo passado de alguma forma já não existe e tem de ser experienciado de outra forma, por exemplo com momentos de registo e memória do grupo, para além de registar, a importância da exposição, comunicação e divulgação por toda a comunidade escolar é de máxima importância. Tendo em conta esta especificidade ligada ao tempo, uma das dificuldades que as educadoras foram evidenciando foi:

“a abordagem deste conceito, tempo, não existe... já passou muito tempo vamos parar; agora é tempo de almoçar temos de arrumar; terá de ser sempre a criação de hábitos, regras e as crianças aprendem por imitação... e se lhes digo o que fazer não os estou a coibir de certa forma as ações?” (Luísa, reunião de partilha, 27 de fevereiro de 2013)

Tendo como base as competências e potencialidades das crianças e as expectativas das famílias, é importante estabelecer objetivos de intervenção com o intuito de responder às necessidades específicas de cada idade e promover todas as áreas de desenvolvimento – cognitivo, social, emocional e físico. O tempo e o espaço são cruciais para um crescimento salutar na criança bem como a revisibilidade do mesmo, flexibilidade e alterações face a problemáticas inesperadas.

“É através do sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilha em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa de maneira explícita no Conselho Instituinte”. (Niza, 1996, p.142)

A organização do espaço creche, segundo o MEM, deve ser feita através da identificação de todos os espaços com referências aos materiais pertencentes ao mesmo sítio e os espaços devem ser o mais reais possível, tais como: Espaço espelho de cultura(s) e estéticas: familiares, locais, humana; Espaço de vida para adultos e crianças; Individualidade, valorização da diferença, Espaço de comunicação (exposição da vida da sala, e da vida familiar; imagens e registos que alimentam a interação) fazendo conexões entre mundos; Espaço de autoria(s); Espaços flexíveis com áreas diferenciadas; Materiais abertos; Materiais autênticos; Espaço exterior em acesso permanente.

A organização do tempo em creche, segundo o MEM, deve ser feita através de vários instrumentos que sirvam, não só, para a criança identificar, tocar e apreciar, os momentos do dia como para ir contatando com uma agenda semanal, esta deve ser feita com elementos e fotografias reais dos vários elementos do grupo nos vários momentos do dia:

- **Jogo / exploração e Atividades culturais & Projetos (dentro e fora da sala)** - Exploração livre dos espaços e materiais – em interação com adultos e colegas; Propostas específicas de atividades culturais e exploração de materiais com base num planeamento significativo

- **Saídas e visitas** - “Começámos a fazer com que as crianças dos 12-18 meses, fizessem saídas à rua, e mesmo que ainda não soubessem andar era fundamental mobilizar as famílias para participar connosco nestas visitas ao exterior, explicar o porquê da sua importância no dia a dia. Os bebés cresciam ricos de interações, uns com os outros, com a família e com a comunidade”. “Conseguimos pedir emprestado carrinhos de 3 gémeos e integramos as saídas dos bebés, da sala berçário, nas saídas

dos mais velhos”.

• **Tempo de Comunicações** (em pequeno grupo e progressivamente em grupo) - Contar coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa)- Fazermos-nos comuns: “Nas férias aconteceu isto...”; “Começamos a ter mais atenção ao que nos traziam (...) quando iam a qualquer lado traziam coisas e fotos que depois guardávamos, agora comunicamos e afixamos nas paredes”. Até se criou uma certa ligação afetiva, servia de conversa e comunicação entre os pais (circuitos de comunicação família-escola-criança) (notas de campo do portfólio construído pelas educadoras Clara e Luísa para o curso “Ao encontro do MEM na creche”)

Projeto desenvolvido

Bastidores: Caracterização do contexto

“um futuro autêntico, com esperança, com a função utópica de trazer as crianças para o centro, de repensar com elas o seu papel na sociedade e no mundo”
Catarina Tomás, (2010)

A caracterização do meio, bem como dos espaços, do grupo de crianças e das famílias permite dar a conhecer ao educador a realidade em que vai trabalhar e suas características, bem como as potencialidades e as fragilidades que todo este sistema contempla. Como sugere Santos (1988 citado em Tomás, 2007, p. 8), o espaço da sala de atividades influencia de certa forma as relações sociais que lá se estabelecem, uma vez que cada espaço possuiu as suas características próprias. No entanto, a criança participa também em atividades da sua comunidade, interage com a sua família, amigos, vizinhos e professores e é através destas relações que ocorrem muitas das suas aprendizagens. Assim, o meio no qual está inserida a instituição e as famílias das crianças assumem-se também como estruturas de extrema importância (Portugal, 2008, p. 40). Todos estes sistemas, em parceria, contribuem para o desenvolvimento da criança e por isso é importante que nenhum deles seja esquecido.

O estudo foi realizado com dois grupos de creche, um do berçário e outra da sala de 12-18 meses da Instituição Niza, que foi criada em 1967. Ao longo destes anos têm vindo a evoluir através de uma formação contínua da equipa educativa. A equipa é constituída por 8 educadoras e 11 auxiliares, sendo as salas alvo do estudo, constituídas pela educadora Clara, no berçário, que tem 25 anos de experiência profissional, a educadora Luísa, é o primeiro ano na instituição, trabalha como educadora há 4 anos e conhece muito bem o modelo seguido pela instituição.

Roteiro: Caminhos éticos

As discussões sobre ética na investigação com crianças têm sido um ponto forte na última década, tendo o cenário evoluído desde uma ausência de cuidados a uma discussão profícua, que envolve aspetos que vão desde a consideração de princípios e códigos éticos a serem acautelados, até aspetos mais complexos como o são, por exemplo, o questionamento das relações de poder e de estatuto que inevitavelmente se colocam entre adultos e crianças e as suas implicações na produção de conhecimento. A investigação com crianças é influenciada pelas questões de poder e estatuto, de uma forma mais incisiva do que com outros grupos geracionais, defendendo Kirk (2007) de que sendo a forma como o adulto assume o controlo dos processos nas relações com as crianças e jovens. Para minimizar o impacto destas relações desiguais será fundamental ter uma cautela ético-metodológica a propósito, por exemplo, das possibilidades que as crianças sentem ter para recusar participar num estudo, para abandonarem a investigação ou ainda para darem as suas próprias opiniões e partilhar experiências com os pesquisadores adultos (McCrum & Bernal, 1994, p.10).

No caso particular desta investigação, as crianças foram observadas mas sempre numa observação não interativa, o alvo e enfoque de todo o estudo foram as educadoras. Contudo foram salvaguardadas as identidades das mesmas, bem como, da instituição, as imagens anexadas ao projeto espelham as mudanças efetivas ao longo da investigação, e todas elas foram autorizadas pelas famílias, e assim sendo salvaguardou-se a identidade da criança, desfocando a cara de cada uma delas que aparece na imagem.

Será, ainda, fundamental considerar que as relações que se desenvolveram ao longo dos processos de pesquisa dependeram de um conjunto extremamente diversificado de fatores, como as questões etárias e de género, as experiências das crianças; o seu background sociocultural, e ainda, as próprias questões e contexto de investigação, que são configuradores de uma complexidade acentuada das dinâmicas de cada sala, tentamos sempre minimizar as interferências nos espaços e tempos dos grupos em questão.

Considerou-se sempre que as crianças e famílias, as educadoras envolvidas na investigação, bem como a restante equipa que participou e debateu a temática em focus group e associação MEM, resumindo, todos os agentes envolvidos na investigação tinham que ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, da linha de tempo e dos resultados, tal foi cumprido e será entregue ainda, um exemplar, do projeto às duas educadoras em foco, à instituição Niza, o contexto do estudo, e ao MEM, enquanto promotor cooperado desta investigação. Tentamos desta forma respeitar um princípio ético fundamental relacionado com o consentimento informado destes sujeitos.

Apesar deste cuidado, temos que reconhecer que a questão do consentimento é uma questão complexa e subjetiva, percebemos que no caso das crianças pequenas a extensão da família como direito da criança é óbvio, mas nem sempre é fiel ou natural ao contexto da criança pequena. Segundo Ferreira, (2010), o conceito de assentimento, é mais apropriado quando se estudam crianças pequenas, uma vez que “significa[r] que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando ações de aprovação, agrado ou desagrado (2010, pp. 162-164).

Take 1: Problema diagnosticado em equipa

“A cidadania ativa não significa conformidade social perante a estrutura social, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação progressista da sociedade. No fundo trata-se da deslocação das crianças da margem para o centro da discussão sobre a globalização, a educação e sobre tudo aquilo que lhe diga respeito.” (Tomás, Soares & Sarmento, 2004, p.10)

Consideramos que o mais importante da educação é a qualidade da mesma e para isso é necessário que todas as atitudes sejam pensadas e tenham um fim congruente: proporcionar momentos significativos que contribuam para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças de uma forma salutar. Para entender se todas estas ideias são realmente praticáveis e se as condutas que cada educador segue, são as mais adequadas é necessário uma constante reflexão.

Primeiro observar e avaliar, depois refletir e por fim alterar e adaptar a prática educativa. Se os educadores mantiverem este espírito crítico e esta capacidade de reflexão, as atividades desenvolvidas e as atitudes para com as crianças serão certamente adaptadas às suas necessidades e irão ao encontro das suas expectativas. Segundo Freire (1996, p. 43), o momento de reflexão é fundamental para uma boa prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p. 44).

Foco: Pro-curar a ação social da criança na creche.

-Em primeiro lugar: curando a inclusão e participação da criança pequena/bebé no contexto da creche, já que visivelmente existia uma participação fabricada, principalmente na sala berçário.

- Em segundo lugar: procurando lugar no restante contexto escolar, construir uma ação social cúmplice entre a criança pequena com a restante comunidade educativa.

Acreditamos que este projeto de intervenção, no seu decorrer e final,

tenha dado um contributo para reflexão e mudança de alguns dos princípios de ação na creche da instituição Niza.

Esperamos que a caminhada feita tenha proporcionado momentos de verdadeira introspeção e posicionamento pedagógico, onde as educadoras em foco se sintam, primeiramente em harmonia com a sua identidade profissional e também com conhecimento-prático satisfatório sobre a pedagogia, MEM, em adequação à creche, pedagogia defendida por toda a instituição.

Pretendemos ao longo desta investigação/ação contribuir para uma mudança de visão sobre a participação efetiva da criança pequena, antes mesmo de uma ação plena de atitude democrática.

Corta/Ação: Metodologia aplicada

Neste projeto participaram na sala berçário, a Clara, a educadora de infância, e como atores sociais tivemos 10 bebés sempre muito resistentes às entradas e saídas das nossas observações. Na sala 12-24 meses participou a educadora Luísa numa sala com 16 crianças, bastante curiosas e sempre prontas para sair do contexto sala.

O projeto em causa assume uma natureza qualitativa. Foi usado como método a investigação-ação que considera o "processo de investigação em espiral", interativo e focado num problema. Cortesão e Stoer defendem que "o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)." (1997,p.9)

A investigação-ação tem como principais propósitos: Compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbut, 1985), e a intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994).

Esta metodologia tem como principais metas: Melhorar ou transformar a prática social e educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática, articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação, aproximarmo-nos da realidade, e fazer também dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003), foi o que aconteceu pois também as duas educadoras foram em busca de mais formação e participaram na transformação das suas próprias práticas e na construção de uma nova identidade profissional.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, foram aplicados inquéritos, feitas entrevistas no decorrer da investigação, bem como encontros periódicos usando a técnica de focus group¹ ou grupo de discussão fo-

¹Técnica de investigação social que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha dos pontos de vista e ideias dos participantes organizados num grupo relativamente homogéneo de seis a oito pessoas que se reúnem por um período de cerca de uma hora.

calizada (Ferreira, 2004), tanto na instituição Niza, como no curso “Ao encontro do modelo do MEM em creche”². Foi construído um portfólio individual com reflexões para este mesmo curso e também foi feita uma comunicação em suporte digital, sobre o portfólio e a caminhada realizada ao longo da oficina.

Segundo Tomás e Fernandes (2011,p.12), a sobreposição de papéis assumidos pelos investigadores, o significativo número de investigações, na atualidade, serem desenvolvidas por professores, que na altura da investigação assumiram o duplo papel de investigadores e professores, levanta alguns questionamentos: poderá esta sobreposição de papéis “aumentar” a tendência para assumir posturas adultocêntricas e baseados em paradigmas bio-psicológicos da criança? Neste caso específico, a investigação do projeto foi feita noutras salas e com outras educadoras.

Execução do projeto

Pela essência metodológica da instituição não podemos deixar de rever as palavras do fundador, Sérgio Niza³ debruçando-se na essência dos projetos, que independentemente da disciplina ou área do saber, o MEM transpõe e transversaliza linguagens universais sobre a criança, o ser humano na educação e na vida.

“Com efeito, todo o trabalho humano é guiado por um projeto, isto é, pela idealização do que se pretende obter com esse trabalho ou com esse esforço investido. O trabalho de natureza académica ou curricular, porém, requer a explicitação dos projetos para que o investimento neles feitos possa vir a ser regulado socialmente, como é próprio do trabalho académico.” (2012, p.398)

Em conselho pedagógico e reunião de equipa já tinha sido expresso, várias vezes, pelas educadoras de infância da valência de creche que se sentia um “fosso pedagógico” entre sala berçário e sala dos 12-24 meses, com todas as outras salas da instituição, inclusive as outras salas de creche, as dos 2 aos 3 anos por exemplo.

Depois de alguns encontros, onde foram levantadas angústias, dúvidas e incertezas mas sem se levantar eficazmente os pontos centrais e caminhos a percorrer para a mudança, conseguimos em consenso perceber que o projeto educativo da escola, também ele precisava de ser revisto. No decorrer dos conselhos foi sempre focado este mesmo assunto, eis que surge a nossa proposta: e porque não um grupo de aprofundamento sobre os princípios pedagógicos e organização metodológica? Soubemos do início do primeiro curso “Ao encontro do modelo do MEM em creche”,

²Formação que decorreu no espaço da sede do MEM, em Benfica, entre 25 de novembro de 2013 e 7 de abril de 2014.

³Sérgio Niza é fundador do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, movimento pedagógico precursor do princípio e da praxis da educação co-participada.

uma ação creditada, na associação MEM com uma pertinência bastante favorável às necessidades sentidas pelas educadoras, que frequentaram o referido curso e devolveram à restante equipa, em conselho pedagógico ou nas reuniões de partilha, o que iam debatendo e as representações que iam construindo.

Ao longo da investigação sentimos sempre uma grande disponibilidade para expor situações, levantar questões ou recolher informações, quer em suporte digital quer em papel. Em contexto das salas alvo, berçário e sala 12-24 meses, fomos apontando alguns diálogos e opiniões entre todos intervenientes, tanto nos conselhos pedagógicos ou reuniões de partilha, como em situações informais que retratavam o foco deste estudo.

No início das sessões do curso no MEM e dos encontros que tínhamos semanalmente, existiu a necessidade de ir escrevendo tudo, construímos primeiro atas de cada sessão, no entanto mudámos o formato uma vez que não fazia sentido escrever reflexões e palavras chave que iam surgindo, pistas para investigar, autores que se iam atravessando nas nossas conversas e até sugestões das educadoras de jardim de infância. Construímos também nós um portfólio, e a nossa primeira desconstrução foram os princípios do MEM., de seguida começamos a estudar Recomendação 3/2011 e a CDC.

Análise de dados e epílogo da investigação

Admitimos, depois de analisar todos os dados, quer sejam através de entrevistas, quer sejam através das narrativas recolhidas para diário de bordo, que a mudança deve ser intrínseca e não instituída por qualquer imposição metodológica ou por simbiose das parcerias. A eficácia da pedagogia impõe-se à identidade do educador/a e prevalece sempre o cuidado, bem estar e segurança da criança pequena no espaço creche. Com isto queremos dizer que chegamos facilmente a conclusões neste projeto, visto que existiram mudanças efetivas, especialmente ao nível de qualidade de relação entre os profissionais, os contextos em causa foram gradualmente mudando a sua estrutura dinâmica e espacial, foram notórias as mudanças em relação a uma agenda/rotina com uma conexão quase dissuadida.

- As atividades tornaram-se iminentemente culturais, não se dissociando entre tempo de atividades e tempo de rotinas. Destacamos especialmente: os momentos de refeição, que passaram a ser entendidos como uma atividade sensível, de contato cultural, assim como os momentos higiene, onde a criança pequena passou a ter uma participação maior, (iam buscar o bacio, no caso dos mais velhos, os bebés podiam agora ficar mais tempo a lavar as mãos pois também aquele momento passou a ser uma atividade, a de explorar e sentir a água)

- A simultaneidade de atividades, ao invés de formar um grande grupo

para todos os momentos do dia, exemplo disso: o acolhimento e exploração/jogo, a higiene e atividade sono e atividade, alguns bebês dormiam de manhã enquanto outros passaram a ter a oportunidade de brincar.

- A Regularidade e gradualidade (Bondioli & Montovani), do tempo individual para o tempo social.

-A comunicação, interação e divulgação no contexto escolar passou a ser mais regular, se no início os bebês não saíam do berçário passou a existir um dia fixo para experimentarem outros espaços, bem como as outras salas, de outras valências, passaram a incluir, a adequar descobertas ou informações. Caso disso foi a comunicação de um projeto sobre as fases da lua, onde os bebês do berçário e as crianças da sala dos 12-24 meses, alternadamente, foram convidados a participar num espetáculo de som/movimento/cor/luz/sombra, na sala dos 3-4 anos. As crianças do jardim-de-infância adequaram os conteúdos de um projeto e compartilharam com os mais novos o que de mais significativo poderia ser para eles. Com esta heterogeneidade geracional e cultural todos ganharam, os mais novos que receberam, os mais velhos porque planejaram, executaram e compartilharam, e os profissionais tiveram uma experiência-chave onde provaram que o desenvolvimento da criança é feito integralmente e com o envolvimento de todos. Isto é verdadeiramente, o crescimento da ação social de toda a comunidade escolar. (Luísa, nota de campo do portfólio do curso: Ao encontro do MEM na creche, de 24 de fevereiro de 2014)

Bronfenbrenner foi um dos pioneiros dos estudos de qualidade, e este projeto em particular, trata, de certa forma, da promoção da reflexão cooperada e de mudanças pedagógicas sobre a ação social da criança na creche, promovendo assim a qualidade da creche consequente bem-estar da criança (1992 citado em Almeida, 2013, apontamentos de aula)

As componentes identificadas pelo autor, processo, pessoa, contexto e tempo, para esta intervenção específica teve uma envolvimento dependente da ação da pessoa, o profissional, a atuação foi junto dos educadores de infância de modo a melhorar o contexto, tempo e o processo, vinculando assim a creche aos princípios, já subjacentes, da restante instituição, metodologia MEM.

Apesar da linha de tempo, do projeto ser curta, as mudanças que consequentemente foram sendo essencialmente uma mudança conceitual sobre a ação social da criança pequena na creche. Consideramos a evolução autêntica e isomórfica, pois foram sentidas transformações ao nível da ação pedagógica, enriquecendo e homogeneizando a pedagogia da instituição.

As educadoras passaram a preocupar-se com a participação e ação social das crianças pequenas, adequaram -se espaços, rotinas bem como os tempos de reação e resposta. As restantes educadoras da instituição,

da valência de jardim-de-infância passaram a incluir e a valorizar junto dos grupos mais velhos, a interação e adequação nos tempos de comunicação, partilha e cooperação.

Considerações Finais

Ao longo deste projeto de intervenção, muitas foram as vezes, que os papéis de investigação se cruzaram com os de educador/a de infância e fizeram desta investigação um paradigma ainda mais interessante e aliciante.

À medida que o tempo foi passando, toda a equipa pedagógica, da Instituição Niza, foi-se envolvendo cada vez mais, em todo o processo de mudança e mediação. Foi por isso bastante compensador rever estratégias e plano de ação posto em prática e a convite nosso. O curso de formação/oficina: Ao encontro do modelo do MEM em creche, foi uma das estratégias que mais motivou as duas educadoras, do alvo específico deste projeto, em refletir e debater temáticas sobre a ação social da criança pequena na creche em conjunto com outros pares e de realidades pedagógicas diferentes.

Se no início, a educadora Luísa, da sala dos 12-24 meses era a mais receosa, que demonstrava mais inseguranças, questionamento e com uma visão menos epistemológica dos contributos da ação do MEM, na creche, e na efetiva interação entre contextos de creche com jardim de infância, não que não acreditasse, mas na realidade, não sabia como pôr em prática, no entanto, para ela sempre foi muito fácil desafrontar, em focus group, todas as suas angústias. Já a educadora Clara, com mais anos de serviço, e nomeadamente no mesmo contexto: creche e na sala berçário, sentia segurança no que fazia, demonstrava que a ação social do bebé era altamente valorizada em contexto de sala, sentia apenas que talvez não fosse tão compensador para os bebés a interação social fora do contexto de sala, sair do espaço referencial sempre foi para a educadora Clara uma situação pontual, de caráter festivo ou com propósito específico, pois segundo a mesma, os bebés não reagem bem a outros espaços e outros adultos.

No final do projeto, dados analisados, narrativas debatidas, portfólios partilhados, comunicação feita no curso de formação, no MEM, e maior consciencialização da problemática desocultada, vivida e operacionalizada, ambas as educadoras mudaram a sua identidade profissional. Cada uma com um ritmo diferente, e curiosamente inesperado, mas ambas com contributos sublimes para a restante equipa escolar.

A educadora Clara passou a ter hábitos de reflexão e debate mais participativo nos conselhos pedagógicos sobre esta mesma temática, ingressou no curso de formação do MEM, no entanto ao nível prático ainda existem barreiras dialógicas que precisam de ser ultrapassadas.

A educadora Luísa, semana após semana, foi demonstrando um grande crescimento conceptual e mudanças de ação determinantes, propícias à criação espaço/tempo de participação efetiva. À medida que se foi transformando, a sua identidade, foi preconizando também toda a sua mudança e pertinência com a restante equipa de sala, percebeu-se que as auxiliares tinham conhecimento de tudo o que se passava e também elas começaram a ser mais complacentes com ação social das crianças daquela sala. A maior conquista nas palavras de Luísa: “Agora toda a equipa aceita quando eles não querem estar ou fazer, estão a participar de outra maneira” (Luísa, conselho pedagógico, 8 de abril de 2014).

Durante este projeto a sala dos 12-24 meses, alterou rotinas e transformou-as em ações culturais de continuidade pedagógica, a educadora começou a ter maior perceção do quão estão interligadas todos os momentos: rotina/atividade/individualidade/interação, passaram a ser vividos com leveza e com um deleite marcadamente participado entre crianças e adultos.

Foram sendo construídos instrumentos de registo e apoio à sala, para a equipa, e também instrumentos de organização, planeamento e avaliação para e com as crianças. As dinâmicas de instituição começaram a ser encaradas, também pela educadora, como parte integrante da sua sala, projetos de salas de JI eram enriquecidos com contributos dos mais novos, assim como as interações geracionais eram realizadas com uma maior frequência.

O ponto institucional visado, como enfoque secundário, mas igualmente pertinente: homogeneizar a pedagogia, MEM, na instituição, foi conquistado. Visto que de todas as práticas dependem da reflexão, revisão, avaliação e recomeço, pois bem, foi criado o compromisso em conselho pedagógico que as práticas pedagógicas de parceria creche/JI seriam constantes e inseridas no quotidiano da instituição com a maior sensibilidade possível, já que existem espaços comuns que devem ser partilhados e cuidados com mais atenção. Para a creche frequentar os mesmos lugares que o JI terá de provisionar espaços e tempos de qualidade, também este estudo serviu para sensibilizar e acionar mudanças organizacionais. Um novo ano letivo augura mudanças e uma esperança alargada em fazer crescer a ação social dos bebés do berçário e consequente visão conceptual.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, pp. 12-15.
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, pp. 34-39.
- Cascais, A. (1998). A integração na creche: uma questão de cheiros. *Cadernos de Educação de Infância*, 48.,(p.p.64-68)
- Coelho, A. M. (2004). Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Corsaro, W. (2002) Reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças, *Educação Sociedade e Culturas*, nº 17 p.115
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997) Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural, *Educação Sociedade e Cultura*, nº7, 7-28
- Fernandes, N. (2005). Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Guerra, I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Príncípia.
- Montovani, S. & Terzi, N. (1995) A Inserção. In Bondioli, A. & Mantovani, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos* (pp. 173-184). Porto Alegre: ARTMED.
- Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China
- Niza, S. (2005) *A Educação vista como uma estrutura democrática participa, da Página da Educação*, www.apagina.pt
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. *Escola Moderna*, 6 (5), pp. 56-61
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade, In: Sarmiento, M. & Cerisara, A. B. (orgs), *crianças e*

- miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação (pp.9-34). Porto: Asa
- Sarmiento, M. (2013). A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: Ens, R & Garanhani, M. (orgs.), *Sociologia da Infância e a Formação de Professores* (pp.13-46). Curitiba: Champagnat
- Soares, N. (2002). Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação. Comunicação apresentada no I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência. Maia: ASAS, 1-12
- Tomás, C. (2007a). Há muitos mundos no mundo... Direitos da Crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C. (2007b). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11) 2007, pp. 119-134
- Tomás, C. (2007c). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 78 pp.45-68 (Brasil)
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C.; Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C.; Soares, N. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e protagonismo social e político das crianças, *Revista Fórum Sociológico*, IEDS/UNL, 11/12, pp. 349-361
- Vigotsky, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora
- Zão, M.E. (2011). Estado e terceiro sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal : o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010), (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.