



**PLANIFICAR EM CRECHE: OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO GUIA ORIENTADOR DA (RE) CONSTRUÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS PRÁTICAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

Maria do Céu Neves

[mceuneves@hotmail.com](mailto:mceuneves@hotmail.com)

## ***Resumo***

O estudo teve por objetivo caracterizar as culturas profissionais das educadoras de infância de uma creche do concelho de Cascais, focando-se, na construção praxiológica das práticas das educadoras numa planificação pedagógica a partir da garantia e promoção dos direitos de participação das crianças e de uma matriz multidisciplinar - sociologia da infância, pedagogia da infância e psicologia do desenvolvimento. A investigação realizou-se numa instituição educativa situada no concelho de Cascais, com a colaboração de 6 educadoras de infância. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, nomeadamente o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação sobre o processo de planificação de seis educadoras. Na recolha de dados realizaram-se entrevistas semidiretivas, uma ação de formação e supervisão em contexto. A análise dos dados possibilitou desconstruir uma visão e prática de planificação adultocêntrica e potenciar a participação das crianças na planificação.

**Palavras-chave:** Planificação em Creche; Processos reflexivos na prática pedagógica; Educadoras de Infância; Direitos da Criança.

## ***Abstract***

The research aims to characterize the professional cultures of nursery in Cascais, focusing on the pedagogical construction of pedagogical practices based on the guarantee and promotion of children's participation rights and a multidisciplinary matrix - sociology of childhood, childhood pedagogy and developmental psychology. The research was carried out in an educational institution located in Cascais, with the collaboration of 6 educators. From the methodological point of view, a qualitative approach was chosen, namely the development of an action-research project on the planning process of six educators. In the collection of data, semi-structured interviews were carried out, a training and supervision action in context. Data analysis made it possible to deconstruct a vision and practice of adult-centered planning and to enhance children's participation in planning.

**Keywords:** Planning in nursery, Reflexive processes in the pedagogical practice, Nursery educators, Children's rights.

## **ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA(S) INFÂNCIA(S)**

### **A (s) infância (s) e a criança na sociedade contemporânea pelo olhar da sociologia**

A investigação da infância, a partir do campo do saber da Sociologia, é uma realidade recente que remonta aos anos 80 do século XX, que estabelece a infância como objeto sociológico, a partir de uma perspectiva que considera as crianças como atores sociais, por direito próprio, combatendo o entendimento das mesmas como objetos de conhecimento social e defendendo-as como sujeitos de conhecimento (Fernandes & Tomás, 2004).

Partilhando a opinião das autoras partimos para uma reflexão ancorada nos estudos da Sociologia da Infância, cujos pressupostos, tiveram implicações, teóricas e empíricas, no diálogo com a educação de infância, valores sobre a educação, assim como uma nova compreensão sobre a(s) infância(s) (Sirota, 2001; Rocha, 1997; Coutinho, 2010; Nascimento, 2012; Vasconcelos, 2007; Coelho, 2007; Tomás, 2011; Sarmento, 2005; Fernandes, 2009). Pretendemos que o discurso que defendemos não seja, como refere Fernandes (2009) decorativo e quimérico, ou seja, um discurso que sirva apenas para descrever o modo como os direitos das crianças são considerados na prática: decorativo, porque é politicamente correto referenciar-se o discurso dos direitos para a infância como um discurso adequado e que agrada a muita gente; e quimérico porque apesar de muitos o invocarem, continuam a não o considerar relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de se concretizar no quotidiano das crianças. No início do século XXI, decorrente de todo o conhecimento e investimento anterior, produzido sobre a infância, assumiu-se a promoção de uma imagem de criança cidadã (Sarmento, 1999), que acentua a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania, o que implica, para além de outros aspetos, a valorização e aceitação da sua voz e a sua Participação nos seus quotidianos (Tomás, 2004), o que implica encontrar formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente; reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, ou seja, reconhecer – lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efetiva (Vasconcelos, 2011). A polissemia do conceito de Participação implica neste trabalho, uma análise concreta.

## O conceito de participação no diálogo entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância

As crianças, como pessoas e sujeitos de direito, podem e devem expressar suas opiniões nos temas que lhes afetam (CDC, 1989).

A análise da Participação das crianças e a sua articulação com as instituições para a infância, é um dos temas mais expressivos nos estudos educacionais e sociológicos da infância (Tomás & Gama, 2011). Com o contributo da Sociologia e da Pedagogia da Infância propusemo-nos refletir sobre as questões da Participação das crianças em contexto da educação de infância, com o objetivo de pensar sobre práticas educativas centradas no educador, para assim contribuir para uma reflexão sobre práxis que impliquem o envolvimento ativo das crianças como codecisoras, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa socialização democrática (Sarmiento, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Uma das questões mais complexas quando falamos de Participação prende-se com o facto de tanto reunir consenso e defensores, como críticos e opositores em seu redor. Tomás e Gama (2011) consideram que pese embora a sua complexidade, torna-se cada vez mais urgente e necessário ouvir a crianças relativamente à sua ação e agência no espaço social onde passam mais tempo: o contexto educativo! Embora complexo e polifacetado, o conceito, assume um significado relativamente preciso, no quadro da democracia, como Participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder (Lima, 1992, citado por Tomás & Gama, 2011). Na literatura é também usado o termo cogestão das crianças, o que pressupõe um lugar de mais destaque para o aspeto da escolha e determinação, ou seja, a cogestão implica a Participação em processos decisórios, decidir sobre o que vai acontecer e como deve ser feito (Seland, 2004 citado por Bae, 2009).

Para que as crianças possam começar a desenvolver a capacidade de tomar decisões por si mesmas, devem ser incentivadas e a colocar-se em posição de fazê-lo, e nada melhor para desenvolver esse processo que o espaço onde passam mais tempo: os contextos educativos (Tomás & Delgado, 2010). Tal posição implica a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e por fim o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de Participação. Esta pode traduzir-se em processos consultivos, participativos e autónomos (Gerison & Lansdown, 2005 citado em Tomás, 2007)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Nos processos consultivos os processos têm a quase total intervenção e administração dos adultos; as crianças não têm controlo sobre os resultados. Os processos participativos são iniciados pelos adultos, com a colaboração das crianças na identificação dos assuntos a tratar, tendo estas o poder decisório e espaço de expressão sobre o processo e resultados. Os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. Nos processos autónomos as crianças têm o poder de concretizar a ação sem a intervenção do adulto. Os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças (Gerison & Lansdown, 2005 citado em Tomás, 2007). Para saber mais sobre o conceito cf. Fernandes, 2009; Tomás, 2011.

## O papel dos/as educadores/as de infância na Participação das crianças

Promover a Participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende muitas vezes do entendimento que os adultos têm sobre as mesmas, como atores sociais, capazes para assumir um papel ativo na produção e reprodução desses espaços (James & Prout, 1990). Para que a Participação das crianças se concretize nos contextos educativos é imprescindível o desenvolvimento de abordagens adequadas assim como a prática de uma cultura de comunicação que comece a partir da posição da criança; e que reconheçam as suas diferenças (Clark & Moss, 2001; Christensen & James; 2005), a fim de que assim possamos construir práticas democráticas, justas, participativas estabelecidas no paradigma do diálogo, da escuta e da conversa, implicadas na comunicação humana (Agostinho, 2010). Torna-se assim fundamental proporcionar espaços e tempos para as crianças se expressarem e agir com os outros. Tal interpretação irá incluir a Participação nos processos decisórios; a cogestão constituirá, assim, uma dimensão da Participação. Isto implica um compromisso para dar às crianças a possibilidade de expressar suas opiniões e que estas afetem o processo educativo (Bae, 2009).

Vasconcelos (2007) diz-nos que o contexto educativo:

“Enquanto organização social participada pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Nela as crianças deixam de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.” (p.112).

Na nossa investigação pretendemos uma participação que se situe entre a mobilização e a parceria logo participativa ou autónoma, que não pode ser limitada a uma atividade que ocorre em certas situações ou em determinados momentos ou ainda, a certos métodos de registar as opiniões das crianças (Fernandes, 2009). Adicionalmente assumimos a pluralidade das infâncias defendida nos estudos da sociologia da infância, e neste propósito Cannella (1997, citado por Coelho, 2005) lembra que no domínio da educação tem sido reconhecida a modificação das conceções acerca da infância, ao longo do tempo e em função de diferentes contextos históricos. Na verdade, diversos autores têm questionado a visão pré-determinada e universal da infância, bem como a correspondente estandarização das práticas educativas (Coelho, 2005).

Parece existir no entanto concordância quanto à ideia de que na (s) infância (s) em qualquer cultura ou contexto, se lançam as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc., sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes,

num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (Portugal, 2009; CNE, 2009). Na esteira do que foi exposto entendemos a criança e o contexto como partes integrantes do desenvolvimento e da aprendizagem, afastando-nos de roteiros desenvolvimentais, muitas vezes concretizados em fases de desenvolvimento.

### **A intencionalidade socioeducativa na creche**

Em Portugal estas instituições são tuteladas pelo Ministério da Segurança Social e de acordo com a portaria que as regulamenta, são equipamentos de natureza socioeducativa orientadas para o apoio à família e à criança, durante a ausência dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais; assumindo um papel determinante na efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, devendo por isso proporcionar a cada criança um espaço de socialização e de desenvolvimento individual, com base num projeto pedagógico potenciador do seu desenvolvimento (Portaria 262/2011, de 31 de agosto).

Podemos inferir então que em Portugal a educação das crianças até aos três anos é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Alarcão, 2009 citado em CNE, 2009; Vasconcelos, 2011). Para além da não garantia desse direito às crianças, debatemo-nos, ainda, com a ainda pouca investigação acerca da educação de crianças em creche, o que se reflete na escassez de literatura acerca desta temática (CNE, 2009). Contestamos a (ainda) visão assistencialista, das famílias e de cuidados (apenas) para as crianças, e defendemos a Creche como contexto socioeducativo para crianças até aos 3 anos cujas práticas educativas adequadas promovem o desenvolvimento e aprendizagem.

Subscrevemos, assim, a opinião de Alarcão quando diz que:

A educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é fator de equidade (...). O estudo da OCDE considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] No tocante à educação dos 0 aos 3 anos há a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa dos contextos, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes (citado em CNE, 2009, p. 7).

Durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças ampliaram-se. Aprendemos, sobretudo, a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os

aspectos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem. Os saberes gerados a partir de uma multiplicidade de áreas do saber sobre a Creche, têm evidenciado claramente que as relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem (Shonkoff & Phillipps, 2000).

Deste modo a creche é uma realidade inevitável e deverá ser concebida em função do que se conhece acerca do desenvolvimento na infância, respondendo, acima de tudo, às reais necessidades da população que atende (Carvalho, 2005), não se compadecendo apenas com a dimensão do cuidado, ainda que ela seja fundamental. O quotidiano deve evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para estas crianças (Sanchez, 2003). Terá por isso de integrar nas suas práticas as funções cuidado e educação e uma visão nova sobre o conceito de educar (Henriques, 2009), o que assenta sob o ângulo de um projeto educativo / pedagógico resultante de diferentes perspetivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças desta idade, que sirva de suporte ao desabrochar concreto de práticas e à organização de oportunidades educacionais que apoiem a tendência natural e precoce da criança (Zabalza, 1992, citado por Coelho, 2009).

### **Práticas de qualidade na prática pedagógica da creche**

Quando se aborda a primeira infância, muitos são os estudos (cf. Aguiar, Barros & Bairrão, 2002) que evidenciam a importância do período dos 0 aos 3 anos. O movimento da qualidade entrou no mundo da educação de infância através de vários pesquisadores, oriundos de outros domínios científicos, partindo de diversas premissas e concetualizando a qualidade. Conscientes que também aqui, as definições variam consideravelmente, desenha-se a tendência progressiva para uma coconstrução, a nível local, de objetivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão (CNE, 2009). Desta forma, assume-se nesta investigação o conceito de Moss (1996 citado por Rayna, 2013), que entende que qualidade envolve um processo intersubjetivo, evolutivo e contextualizado: não existindo definição objetiva de qualidade, nem há, para defini-la, critérios universais, estabelecidos de uma vez por todas.

Pedagogicamente trata-se um processo em construção logo desenvolvimental; dependente dos atores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso. O conceito está estritamente relacionado com os resultados obtidos no desenvolvimento da criança; eficácia de um programa ou contexto; aceitabilidade, relevância, acessibilidade

e equidade desse mesmo programa que deverá apresentar clara intencionalidade pedagógica, mediante a elaboração de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em Creche (Pascal & Bertram, 2000; Formosinho & Araújo (2004); Coelho (2005); Bertram & Ramsden (1994), Katz (1992); Zabalza (1998), Laevers (1998), citados por Estrela (2008); Portugal (2009).

Sociologicamente, a participação é um dos elemento-chave para definir qualidade na Educação Infantil, trazendo para esta conceção uma abordagem democrática da definição de qualidade do cuidado e da educação na primeira infância, o que subentende um processo de construção conjunta de significados.

A provisão da qualidade requer do/a educador/a de infância o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica que se focalize no bem-estar, livre iniciativa, implicação nas atividades livres ou orientadas, visão holística do desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, sendo estas participantes ativas e autónomas em toda a dinâmica de creche (Portugal, 2009).

### **Culturas profissionais.... Construindo a profissionalidade do/a educador/a**

Ao pretendermos contribuir para a compreensão da Planificação em Creche, julgamos importante, fazermos também uma breve incursão pela identidade e profissionalidade dos educadores de infância, traduzidas nas suas culturas profissionais.

Coelho (2004) entende neste propósito que a formação das educadoras se prende com a sua identidade profissional e o seu pensamento, ou seja, a prática profissional do educador é influenciada pelas suas crenças, teorias implícitas, conhecimentos práticos, assim como com o modo como articula as práticas que desenvolve. No caso do educador a trabalhar em Creche esta questão é especialmente pertinente porque o que se revela perante um olhar menos atento na observação neste contexto sugere que o que ali se passa tem pouco de educacional, ou seja, tem pouco a ver com uma atividade intencionalmente educativa, e, nessa medida, trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão com baixo estatuto social, que requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta 'gostar-se de crianças' e ser se carinhoso para se ser bom educador (Vasconcelos, 1997; Portugal, 2000).

A literatura agrupa as identidades profissionais dos educadores em duas correntes: essencialista e a nominalista ou existencialista. O nosso estudo seguiu um percurso de investigação na perspetiva existencialista, ou

seja, fruto de um processo de socialização complexo e diversificado, que partilha a consciência de grupo, com história comum, e cujos desempenhos obedecem a uma ordem de funcionamento (Cardona, 2006).

O perfil do desempenho profissional assume natural significado na construção destas identidades, ao preconizar que o educador é quem concebe e desenvolve o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as áreas e projetos curriculares, para a construção de atividades integradas. Tal descrição dá centralidade à ação com a criança, a dimensão humana e ética desta atividade, a pertinência do conhecimento, formação, e a cultura como elementos coadjuvantes do desempenho profissional adequado. Não obstante, a importância que o conceito de profissionalidade assume nesta discussão, por uma questão de espaço, assume-se neste trabalho, a análise no exercício profissional dos educadores de infância, dos conhecimentos, sentimentos e disposições para aprender (Katz, 1993).

A questão relativa ao conhecimento que os educadores deverão possuir para se afirmarem como grupo profissional não é uma questão recente ou pacífica. A docência como profissão, resulta, em primeiro lugar, do facto de tradicionalmente se considerar que uma profissão implica não apenas a mobilização mas também a produção de um saber especializado, cujo carácter sistemático e científico lhe permita traduzir-se num saber eficaz (Parsons, 1954, citado em Sarmento, 1999).

A centralidade que a planificação tem no projeto desenvolvido, remete para o que Oliveira (2012) identifica como matriz que permite apreender as diversas dimensões desse conhecimento, tendo identificado: (a) o conhecimento pedagógico geral relacionado com a organização e gestão do grupo; (b) o conhecimento dos conteúdos; (c) o conhecimento pedagógico de conteúdo, que inclui os saberes científicos e pedagógicos, (d) o conhecimento do currículo, relativo ao domínio dos instrumentos específicos de planificação e organização curricular; (e) o conhecimento das finalidades, objetivos e valores educacionais, e respetivos fundamentos filosóficos e históricos; (f) o conhecimento dos alunos e das suas características, que permite respeitar a individualidade de cada aluno e a sua qualidade dinâmica; (g) o conhecimento dos contextos, forma como o professor compreende e incorpora na sua prática as diversas dimensões da cultura e contexto escolar em que está.

Sarmento (1999; 2009) identifica, três tipos de saberes essenciais e próprios na profissão de educador de infância, realçando a questão da ética profissional: 1) saber prático e quotidianamente constituído; 2) saber integrado e reflexivo, teórico prático, implicando-se num saber tácito; 3) o saber ético, refletido nas relações e nas decisões tomadas.

## **Construindo uma práxis pedagógica na Creche a partir das pedagogias participativas**

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013) um conhecimento explícito, teoricamente fundamentado implica um saber prático, que convoca saberes expressos, ao nível dos princípios, teoria e ética. A práxis pedagógica é uma prática fundamentada, situada, contextualizada, e baseada em conhecimento explícito. É uma prática sustentada em crenças, valores; teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos, e que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos, que envolvem toda a ação humana.

A pedagogia baseia-se num saber prático organizado em torno dos saberes que se constroem na prática situada, em relação com concepções teóricas, crenças e valores. Considera a autora que a Pedagogia se “situa na ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças, produzindo muitas vezes a rutura com o aqui e agora para promover outra visão do processo ensino – aprendizagem e do (s) ofício (s) de aluno e professor” (p. 16). Não obstante, como já foi referenciado em capítulos anteriores, nesta praxis, o papel do ofício de aluno não se esgota no ofício de criança. Assim, as pedagogias participativas consubstanciam este pressuposto da criança com ator com social, sujeito participativo nos seus quotidianos.

As pedagogias participativas estão fundadas num saber prático e produzem uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, para promover outra concepção do processo ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e do professor. São práticas que recusam o academismo redutor e o empirismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz, em referência central (Oliveira-Formosinho, 2012; 2013). Para Coutinho (2010), estas pedagogias têm como inspiração as crianças na sua integralidade e não modelos pedagógicos voltados para etapas da educação, o mesmo será dizer que possuem o entendimento da criança competente e um educador mediador de experiências diferenciadas, que numa relação de proximidade e partilha, estrutura o espaço e o tempo para permitir que as escolhas das crianças tenham possibilidade de se realizar no contexto educativo.

O desenvolvimento de pedagogias participativas tem por premissa uma conscientização sobre finalidades, contextos, processos e realizações no foro pedagógico. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto; as atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013). Nestas abordagens os modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo que agrega a ação, teoria e a prática; dispendo de uma teoria, e de uma base de conhecimentos explícita, desde a sua filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de: ensino – aprendizagem, desenvolvimento;

avaliação, encerrando a ideia de um sistema educacional compreendido entre valores, teoria e uma prática fundamentada (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo pedagógico/curricular constitui o apoio ao educador no desenvolvimento de um cotidiano com intencionalidade educacional, sendo fundamental a constante teorização, investigação e ação das dimensões da pedagogia. Esta perspectiva remete o adulto para uma compreensão holística e integrada dos processos de observação, escuta e negociação que efetivam a Participação da criança como um direito, “ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da Planificação, execução, e reflexão das atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 49).

Tais abordagens pretendem o envolvimento das crianças na experiência e a construção da aprendizagem contínua e interativa; sendo a motivação sustentada no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Coutinho, 2010; Vasconcelos, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). O estilo de interação faz-se sentir quer junto das crianças, a vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa de problemas) quer no ambiente educativo que o educador cria (o ambiente social de aprendizagem, no sentido de criar condições de sensibilidade, autonomia, estimulação, liberdade e ação para as crianças poderem participar (Ferreira, 2004; Oliveira-Formosinho, 2004, 2008, 2013).

### **A Planificação nas pedagogias participativas (sócio construtivistas)**

Na perspectiva sócio construtivista os ambientes educativos proporcionam às crianças tarefas autênticas, escolhas, decisões, experimentação, e cooperação entre todos os intervenientes da sua ecologia, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem (Sousa, 2005). Estes são processos simultaneamente bio-psico-sociais- culturais, onde a pedagogia ocupa um lugar central. Esta organiza-se em diferentes dimensões como os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos, a qualidade das relações e interações, a observação, avaliação da aprendizagem; as atividades, os projetos, documentação pedagógica, e o envolvimento parental e a Planificação (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta última é entendida como a dimensão que cria contextos em que as crianças se escutam para definirem as suas intenções e para escutar as intenções dos outros (idem).

Planificar ou Planear é mais do que fazer escolhas; é escolher com intenção, ou seja, a escolha começa com um objetivo ou um propósito que resulta na ação. Planificar envolve decisões que se transformam em ações e predizem interações, resolução de problemas e sugestão de soluções que antecipam as consequências e as ações (Epstein, 2003). É um processo humanizante no qual a criança sabe que é assegurada a escuta

de si e dos outros. A criança cria o habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa na qual a observação e a escuta são processos centrais (idem).

A Planificação com as crianças organiza-se em torno de três processos: observação, escuta e negociação. A observação é um processo contínuo contextual para avaliar as aprendizagens da criança no contexto educativo em que se proporcionaram oportunidades de aprendizagem. A escuta é o tempo em que se ouve a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, ou seja, sobre a sua Participação na dinâmica pedagógica que potencia a aprendizagem. No processo de escuta o educador procura informação sobre os conhecimentos das crianças, os seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, saberes, intenções, desejos, no contexto de uma ética de reciprocidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Por fim a negociação, entendido como o processo de conversa com as crianças sobre os processos e os conteúdos curriculares, ritmos e modos de aprendizagem.

Trata-se de uma Participação guiada com vista à codefinição da Planificação curricular. Segundo Oliveira-Formosinho a negociação afasta ainda mais a perspetiva sócio construtivista da perspetiva tradicional transmissiva porque possibilita às crianças “entrar no “santo dos santos” da pedagogia transmissiva- o currículo-“ (2013, p. 49).

Epstein (2003) sugere-nos um conjunto de estratégias que facilitam a Planificação com as crianças: (1) torná-la como dinâmica da prática pedagógica; (2) visualizar as áreas e os materiais sobre os quais se refere o planeamento, pois são crianças pequenas que precisam de esquemas concretos à representação mental; (3) efetuar questões abertas que suscitem conversação, (4) escutar com atenção os planos, motivações e interesses das crianças, (5) dar apoio, expandir a e aceitar as diferentes formas de expressão da criança, valorizando as opções espontâneas das crianças; (6) encorajar as crianças a desenvolver a Planificação proposta, (7) documentar a Planificação para que possa ser revista e refletida pelas crianças.

A entrevista foi estruturada em duas partes distintas: a primeira organiza os dados sociodemográficos das educadoras; a segunda, apresenta nove questões abertas sobre: (a) as conceções das profissionais em relação à planificação (conceito; organização; processo; importância; vantagens; desvantagens; e avaliação); (b) o envolvimento das crianças nesse processo e (c) a profissionalidade (princípios, modelo e metodologias pedagógicas que orientam a prática pedagógica das educadoras).

## **O PROJETO...**

### **Diagnóstico e Enunciação do problema**

No âmbito da supervisão pedagógica feita a um grupo de educadoras de Creche constatou-se que a Planificação era exclusivamente definida pelas adultos-profissionais, limitando os direitos de Participação das crianças e contrariando os pressupostos teóricos em cima enunciados. Verificou-se ainda que o planeamento contradizia as conceções teóricas (sócio construtivistas) defendidas nos projetos pedagógicos e a sua articulação com a prática pedagógica, o que parecia sugerir dificuldades nos processos reflexivos sobre esta dimensão educativa.

### **Contexto e Questões da investigação**

O projeto decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho de Cascais na valência de Creche com o objetivo de caracterizar as conceções das seis educadoras sobre a Participação das crianças na Planificação pedagógica. Deste modo a investigação teve os seguintes objetivos: (1) Cartografar as práticas das Educadoras de infância ao nível da Planificação, com base nos discursos das profissionais (retratados nas entrevistas e na documentação pedagógica); (2) Compreender a relação entre a planificação e as conceções pedagógicas e metodológicas das educadoras de infância e (3) Analisar de que forma a participação das crianças é, ou não, promovida na planificação.

### **Orientação metodológica**

Em termos metodológicos, a investigação seguiu a abordagem qualitativa e interpretativa, tomando por design os princípios orientadores da investigação – ação, ou seja, constitui-se como um processo intencionalmente localizado e orientado pelos propósitos de desenvolvimento do ensino e dos educadores enquanto profissionais. (Coutinho, 2010). Ao focar-se num contexto limitado, foi também um estudo de caso (Freire & Almeida, 2003).

### **Instrumentos de recolha de dados e Roteiro ético**

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semi diretiva<sup>2</sup>(às educadoras) e análise documental das grelhas de Planificação e Projetos

<sup>2</sup>A entrevista foi estruturada em duas partes distintas: a primeira organiza os dados sociodemográficos das educadoras; a segunda, apresenta nove questões abertas sobre: (a) as conceções das profissionais em relação à planificação (conceito; organização; processo; importância; vantagens; desvantagens; e avaliação); (b) o envolvimento das crianças nesse processo e (c) a profissionalidade (princípios, modelo e metodologias pedagógicas que orientam a prática pedagógica das educadoras).

Pedagógicas das educadoras. Os procedimentos na investigação respeitaram os princípios de ética que qualquer investigador deverá observar. São eles, entre outros: a negociação da autorização para efetuar o estudo o consentimento informado, a proteção das identidades dos sujeitos, o respeito como estes devem ser tratados de modo a obter a sua cooperação no estudo e ser autêntico aquando do registo dos resultados (cf. Tomás, 2011).

### **Fases do Projeto**

A componente empírica organizou-se seguindo a lógica da investigação ação. Numa primeira fase realizou-se: (i) a recolha de dados, com base na entrevista e respetiva análise de conteúdo e (ii) análise documental. Iniciou-se a análise de conteúdo das entrevistas, fez-se a triangulação da informação, com as restantes fontes, e em simultâneo o tema era discutido nas reuniões de pedagógicas... Na segunda fase do projeto efetuou-se a sessão de (in) formação sobre a Planificação nas Pedagogias Participativas, expondo – se a linha teórica do projeto. Na terceira (e última) fase da investigação, após a sessão formativa, foi pedido a cada educadora que se posiciona-se de novo sobre a entrevista respondendo apenas às questões em que alterava a (s) sua (s) resposta (s). Realizou-se nova análise de conteúdo, compararam-se os dados das duas entrevistas, numa análise reflexiva sobre o conteúdo encontrado.

## **RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **ANÁLISE DA PRIMEIRA ENTREVISTA**

#### **Os conceitos de planificação**

A primeira questão da entrevista remetia para a definição de Planificação. As respostas das profissionais permitiram-nos identificar diferentes subcategorias, que traduziram as diferentes conceções, a saber: a Planificação como documento, instrumento, processo, registo e avaliação.

“Trata-se de um documento pedagógico de apoio ao educador para o guiar no decorrer das atividades. Tem objetivos definidos, com o que é expectável que as crianças venham a adquirir em determinada faixa etária, constituindo ainda uma base para no final fazer uma avaliação” (Carolina)

#### **Organização e Execução da Planificação**

Na organização da Planificação verificou-se que todas as educadoras tinham uma Planificação que designámos por “top-down”, ou seja, partindo sempre da ação da adulta- profissional, caracterizando-se ainda por uma estruturação temporal (plano anual de atividades) e estrutural (projeto pedagógico, projeto educativo).

“A planificação pedagógica anual é organizada após um conhecimento (...) alargado do grupo de crianças e dos seus interesses e necessidades, incluindo épocas festivas” (Alda).

Os discursos das profissionais remetiam para uma dimensão unívoca da Planificação em que apenas o adulto intervinha na organização, feita a partir do projeto educativo e do pedagógico, traduzida num plano anual de atividades desdobrado semanal, mensalmente. A Planificação organizava-se segundo o que as educadoras consideravam ser os interesses e necessidades das crianças. As respostas dadas orientavam-se para uma hegemonia quanto ao envolvimento indireto das crianças no processo. Não obstante, tal pensamento situava-se num posicionamento discursivo (e prático) contrariando os pressupostos teóricos atuais na educação de infância, nomeadamente que os currículos que valorizam o planeamento e a reflexão promovem o desenvolvimento do pensamento e raciocínio de crianças pequenas pois ambos ajudam a criança a perceber o que está a fazer e a aprender. Adicionalmente quando as crianças participam no planeamento mostram comportamentos mais adequados, melhor desenvolvimento na linguagem; resolução de problemas e resolução de conflitos (Evans, 2002, citado por Epstein, 2003). A National Association for the Education of Young Children (1998) e a Head Start Performance Standards (2002 citados por Epstein, 2003) defendem mesmo que as crianças devem ter oportunidades de fazer escolhas e planear o que vão fazer,

pois quando o educador envolve a criança no planeamento, encoraja - a identificar os seus objetivos e considerar as suas opções das crianças.

### **O processo da Planificação (tempo, local, participantes)**

Relativamente ao modo como faziam a sua Planificação (tempo, local, participantes, processo), observou-se novamente um funcionamento do tipo “top-down” (adulto – criança), no qual a Planificação era entendida como um processo anual, feito por adultos, na sala ou “é geralmente realizada em casa” (Carolina) na forma de atividades e projetos (semanais/mensais), que respeitam o projeto educativo e pedagógico. A Planificação é comunicada na forma de grelha linear com objetivos, áreas de conteúdo e estratégias, como se pode constatar:

“As atividades são planeadas de forma flexível pela equipa cruzando o interesse do grupo com os objetivos que traçados e organizados semanalmente num formato de grelha racional linear com objetivos específicos, as áreas de conteúdo, estratégias atividade, os recursos necessários e os critérios de avaliação” (Filipa).

### **Participação das crianças na planificação**

Sobre a possibilidade de Participação das crianças na Planificação, todas as educadoras afirmam que tal é possível, sendo o envolvimento a forma de Participação, traduzida no observar, fazer ou conversar.

“Na minha opinião é possível envolver as crianças neste processo no sentido em que a observação levada a cabo por um educador de infância pode e deve detetar muitos dos interesses do grupo (Beatriz).

Coutinho (2010) entende que num contexto de Participação das crianças, o adulto é um mediador que tem experiências diferenciadas das que possuem as crianças e que numa relação de proximidade e partilha estrutura o espaço e o tempo no sentido de permitir que as escolhas das crianças tenham possibilidade de se efetivarem. Esse lugar, que por vezes remete para um não-lugar, requer um reposicionamento do adulto em relação às crianças. Os/as educadores/as devem aprender a observar as crianças e ter conhecimentos para o trabalho pedagógico em Creche; desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos; e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança. Propõe-se orientações pedagógicas que tenham como inspiração as crianças na sua integralidade e não modelos pedagógicos voltados para outras etapas da educação (Coutinho, 2010).

### **Valoração da Planificação**

A análise dos discursos das profissionais sobre a valoração atribuída à

Planificação mostrou-nos permite a organização e desenvolvimento do seu trabalho, bem como o concretizar do que foi definido para o grupo. É entendida ainda como organizador social, forma de avaliação do que foi feito, e por fim meio de reflexão. As narrativas demonstram um menor conhecimento das educadoras sobre a importância da Planificação para as crianças.

“Dou muita importância à Planificação pois é um registo que espelha a intencionalidade de um educador, ajudando a refletir e a organizar ideias, objetivos e estratégias a pôr em prática. Para além disso é uma forma de regular se as atividades propostas promovem todas as áreas do desenvolvimento” (Beatriz).

### **Vantagens e Desvantagens da planificação**

No seguimento desta questão foi solicitado às educadoras que identificassem as vantagens e dificuldades inerentes à mesma. De forma hegemónica as profissionais entenderam que organiza o trabalho, funcionando como suporte do mesmo sendo ainda gestor das crianças no decorrer do dia/atividades. As desvantagens proferidas remetiam para a “dificuldade em desenvolver um plano a longo prazo e a falta de flexibilidade e autonomia da Planificação”. Das narrativas concluímos que as profissionais sentem que a Planificação trás benefícios porque retrata a prática pedagógica e organiza as crianças; opostamente entendem que, é um processo prolongado e inflexível e que retira liberdade de ação ao educador. No entender das educadoras a Participação não implica benefícios para as crianças, limitando-se a organizá-las, o que contradiz os pressupostos teóricos enunciados anteriormente.

### **Avaliação da planificação**

No que concerne à forma como cada educadora avaliava a sua Planificação, encontrámos narrativas que a remeteram para a sua organização, ou seja, a nível da sua estrutura ou arquitetura (temas com conteúdos definidos pela educadora e entendidos por esta como necessários ao desenvolvimento das crianças) e outras para a forma como o educador consegue perceber se a sua Planificação foi bem pensada, ou não (perceção pelos resultados, traduzida no envolvimento das crianças; Quanto maior for esse envolvimento, melhor foi a Planificação). Fica por perceber com maior clareza o que significava o envolvimento para as educadoras, de que modo o avaliavam e em que medida isso significava Participação.

“É uma planificação que motiva e cria curiosidade às crianças, que as estimula a procurar mais conhecimento. Sinto que é uma planificação com os objetivos bem delineados e com os conteúdos estruturados, necessários à faixa etária/nível de desenvolvimento dos grupos com que trabalho” (Carolina)

## **Profissionalidade (princípios, valores e metodologias adotadas)**

Nesta dimensão foi pedido às educadoras que descrevessem o seu trabalho, e que indicassem os princípios que as guiam, que modelos ou metodologias seguem e as razões dessas opções.

“O meu trabalho é baseado nos afetos, na criatividade e na forma como envolvo as crianças. O Movimento da Escola Moderna, o High-Scope e a pedagogia de projeto são influências no trabalho que desenvolvo, mas não sigo nenhuma das metodologias em concreto” (Carolina).

As narrativas mostram-nos que as educadoras descrevem a sua profissionalidade com base na relação com as crianças que tem de ser, afetuosa, de respeito e valorização dos interesses e necessidades. Apenas uma destacou a teoria como parte importante dessa profissionalidade. Quanto aos modelos pedagógicos todas sem exceção disseram optar pelo High-Scope. Tais discursos parecem corresponder a uma “visão romântica” da infância, sendo o ênfase da sua ação colocada na organização de modalidades relacionais e mais genericamente de um ambiente educativo que permita o “desabrochar” harmonioso da criança. Esta visão tem influência na ação do/a educador/a, o seu esforço para discernir o poder transformador e o valor educativo do seu empenho e das decisões que toma no dia a dia (Coelho, 2004, p. 382). Não desvalorizando a importância da qualidade relacional do/a educador/a, entendemos necessário ultrapassar este tipo de conceções através do reconhecimento e envolvimento na sua identidade profissional (cf. Sarmento, 1999, 2009) e da (re) construção das suas práticas educativas.

## **Percurso de intervenção: os encontros reflexivos; a segunda entrevista e a ação de formação...**

Como explicitado anteriormente o projeto teve a sua origem e consequente diagnóstico, na supervisão feita junto das educadoras e foi-se desenvolvendo nas reuniões de pedagógicas, nas quais as profissionais expressavam as suas posições, falavam das suas inquietações, receios e motivações. Era claro o questionamento sobre a forma como era feita e entendida a Planificação na Creche e os dados recolhidos nas primeiras entrevistas, confirmavam a perceção que tínhamos relativamente ao pensamento das educadoras sobre esta dimensão educativa. Na procura de uma práxis profissional demos continuidade ao projeto através de uma ação de formação, seguindo a linha teórica com que nos posicionámos no trabalho e abordada nas reuniões pedagógicas.

## **Os dados da segunda entrevista**

Ao analisarmos as segundas entrevistas notámos desde logo que as ed-

ucadoras apenas responderam às quatro primeiras questões<sup>3</sup>, ou seja, as que remetiam para o conceito, organização, realização / processo e participação das crianças. Foi apenas nestas que alteraram a sua forma de conceitualizar a Planificação pedagógica, mantendo por isso os seus discursos relativamente à importância, vantagens e desvantagens associadas a esta dimensão do trabalho educativo, assim como não modificaram as questões específicas da sua profissionalidade.

### **O conceito de Planificação**

Numa análise comparativa entre os dados das duas entrevistas, observámos que no que se refere ao conceito, as crianças aparecem nas narrativas das profissionais, como intervenientes no planeamento isto é, a Planificação é agora um processo participado pela educadora e pela criança. Passa a incluir os interesses e necessidades das crianças, servindo para orientar e monitorizar de modo dinâmico o trabalho da educadora, o que parece sugerir mudanças conceptuais sobre esta dimensão educativa, a qual passa a ser um processo biunívoco.

“A Planificação é um processo elaborado em conjunto entre educadores e crianças, que visa auxiliar o decurso das atividades. Resulta numa explanação de um conjunto de fatores, educadores crianças, adulto, materiais, dinâmicas... que orientam a prática pedagógica (...) ajudando a que, posteriormente, se avalie o que foi realizado e que valores se puderam tirar da mesma (Carolina).

### **Organização e Execução da Planificação**

Na reflexão pedida sobre a organização do planeamento, também se alteraram as narrativas. Encontrámos agora uma organização partilhada entre educadora e crianças, e não uma organização do tipo “top- down” como inicialmente era assumida. A ação pedagógica com vista ao planeamento deriva dos incidentes críticos observados pela educadora no ambiente educativo, que retratam os interesses e motivações das crianças e não aquilo que cada educadora considerava como necessário ao grupo sem os escutar e/ou que respondia apenas ao calendário civil. Outro aspeto indiciado pelas educadoras diz respeito ao fator tempo, ou seja, o planeamento é agora constante, e concretizado em atividades e projetos realizados com as crianças, respeitando as suas culturas.

“A planificação faz-se a partir dos incidentes críticos detetados, das experiencias vividas, com o grande grupo são partilhadas as várias descobertas e em conjunto falamos do que se pode realizar a partir

<sup>3</sup>(Q 1) O que entende por planificação pedagógica; (Q2) Como organiza a planificação pedagógica na sua sala? (Q3) Pode descrever o processo da planificação (tempo, local, participantes, processo); (Q4) Considera a possibilidade de envolver as crianças na planificação? De que forma? quando?

das descobertas de cada um. A partir dos interesses da criança são realizados projetos e ou atividades que estimulem a criança no seu desenvolvimento global, existindo assim um cruzamento de saberes e de culturas” (Teresa).

As narrativas passaram a integrar os pressupostos das pedagogias participativas nas quais se entende que o observar, escutar e negociar com as crianças, humaniza a ação pedagógica sendo ainda indutor de uma pedagogia mais democrática que integra a ação das crianças, logo a sua Participação.

### **O processo da Planificação (tempo, local, participantes)**

Na questão que pedia a explicitação do modo como era feita a Planificação, surgiram narrativas que sugeriram mudanças na forma de fazer o planeamento. A Planificação passou a ser participada pela educadora e pela criança, sendo dinâmica, contextual, longitudinal, e respeitadora dos interesses das crianças, tal como defendido no enquadramento teórico. Estes discursos parecem integrar a criança como pessoa com agência e construtora do conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino – aprendizagem; e revelam que se parte dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica (Sarmiento, 2005; Vasconcelos, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

“Ao contrário de há uns meses atrás, a Planificação já não é feita apenas por mim, mas com o apoio do grupo. Preocupo-me em observar as interações das crianças em sala, e a planificação vai-se estruturando ao longo do tempo e não por temas pré-definidos. Quando há um incidente crítico relevante, que possa ser desenvolvido e que estimule várias áreas do conhecimento da criança, iniciamos um novo projeto. Desenvolvemos depois o trabalho em sala com base numa pedagogia de projeto. A planificação é realizada em foco nas motivações do grupo e com a ajuda deste, tornando as crianças parte integrante de todo o processo” (Carolina).

### **Participação das crianças na planificação**

Nesta questão a idade surge como constrangimento. As educadoras consideram exequível incluir as crianças através da comunicação não-verbal e com uma atitude mais atenta e de inclusão dos interesses das mesmas, ou seja, o participar passa pelo observar, escutar, conversar, fazer, falar com... As narrativas sugerem uma consolidação do pensamento relativo à inclusão das crianças no planeamento.

“Na minha opinião, não é um processo fácil, principalmente quando se trata de grupos com faixas etárias muito baixas (...) pelas dificuldades

de linguagem., embora as suas expressões, gestos, posturas sejam indicadores relevantes do que as crianças pensam, sentem ou querem. Portanto, considero possível e importante envolvê-las na planificação na medida em que ao serem “ouvidos” os seus interesses as crianças tornam-se mais empenhadas e motivadas e para nós, educadoras, também se torna muito mais gratificante (Beatriz).

## CONCLUSÕES

Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, requer conhecimentos específicos, competências e uma Planificação apropriada, sustentada no conhecimento das crianças, do seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família (CNE, 2009).

Subscrevendo este pensamento desencadeámos esta investigação que se propôs refletir para intervir, no planeamento pedagógico em creche. Cruzaram-se três áreas do saber (psicologia, sociologia e pedagogia) e três pilares centrais: uma conceção de desenvolvimento e aprendizagem sócio construtivista e ecológica; uma pedagogia de cariz participativo e a promoção os direitos de participação da criança, ao entendê-la como cogestora da ação educativa. Ao longo de 6 meses de investigação – ação acompanhámos a reconfiguração nas formas de planear, de pré-determinada, da responsabilidade única do adulto- educadora (em que a criança tinha um papel passivo de execução a pedido), para um planear que considera a participação das crianças, ou seja, feito com (e não para) as crianças! Julgamos ter desencadeado processos reflexivos e discursos mais coerentes com as metodologias e valores defendidos pelas profissionais, que poderão contribuir para práticas pedagógicas que salvaguardem o potencial de desenvolvimento de cada criança assim como os seus direitos de participação no contexto educativo.

Contudo, o processo de construção praxiológica das práticas das educadoras no Planeamento em creche e a correspondente construção de um discurso educacional não são processos fáceis nem rápidos. De forma responsável, sabemos que a investigação foi breve para um projeto com aspirações praxiológicas, mas pensamos ter provocado conflitos cognitivos e, conseqüentemente um certo horizonte de possibilidades autocríticas nas educadoras que participaram no projeto. Os resultados da investigação sugerem que é possível ultrapassar uma visão predominantemente de dependência das crianças, entendendo-as como pessoas competentes, construtoras das suas próprias culturas. Acreditamos ainda que ao sabermos que os interesses e as capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida se modificam rapidamente, somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de

diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes (CNE, 2009). A forma de planejar defendida no projeto salvaguarda o acima descrito e promove a Participação das crianças.

## REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2010). Formas de participação das crianças na Educação Infantil. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7 – 28.
- Araújo, S. B. & Oliveira - Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Bae, B. (2009). Different perspectives on child participation in Early Childhood Education (ECE). Disponível em <http://www.medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participation-March09.pdf>. Acesso em 20/03/013.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. São Paulo: Artmed.
- Cardona, M.J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Cardoso, G. B. (2011). Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M.L. (2007). Efeitos de estimulação multissensorial no desempenho de crianças em creche. (Tese doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Castro, A. (2012). *À Procura da Pedagogia Participativa: um estudo de caso avaliativo*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Coelho, A. (2005). *Educação e Cuidados em Creche. conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 44(3), 1-10.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 5 – 25.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.

- Conselho Nacional de Educação (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (coord. Isabel Alarcão). Estudos e relatórios. Lisboa: CNE.
- Rafael, M (2005). A perspetiva de Jerome Bruner: Cultura, Educação, Desenvolvimento e Ensino. Em Bahia, S. & Miranda, G. (orgs). Psicologia da educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (pp 168- pp 174). Lisboa: relógios D'Água.
- Coutinho, A. (2010). Ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. Beyond the journal. Young children on the web, 1 - 8.
- Estrela, M. (2009). Qualidade da Oferta Educativa na Creche. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). "Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Ação, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância". In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.). Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação (pp. 35- 62). Porto: Edições Asa.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). Participação e acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Freire, T. & Almeida, L. (2003). Metodologia da Investigação em psicologia e educação. Braga. Psiquilíbrios.
- Giddens, A. (1990). As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP.
- Henriques, M. E. (2009). Relação creche/ família: uma visão sociológica (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- James, A. & Prout, A. (1990). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Londres: The Falmer Press.
- Katz, L. (1993). Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. Catalog No. 211 Perspectives from ERIC/EECE, 4. Online: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/disposit.html>
- Mendonça, C. N. (2009). A documentação pedagógica como processo de

- investigação e reflexão na educação infantil (Tese de Doutorado não publicada). UNESP, São Paulo.
- Moss, P. (2009). There are alternatives! Markets and democracy experimentalism in early childhood education and care. Working Paper 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Nascimento, L. (2009). Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes*, 27 (2), 31-36.
- Nascimento, P. (2012). As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 59-80.
- Oliveira, A. (2012). Construção e desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância- percursos no masculino. Um estudo de três casos (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, M. (2008). Influência da Qualidade dos contextos de socialização no Desenvolvimento das Crianças. In M. Pessanha, Tecnologia (Ed.), vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças (pp. 85- 105). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, M. & Sarmento, M. J. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto & M. J. Sarmento. *As crianças - contextos e identidades* (pp. 7-30). Braga: Editora Bezerra.
- Portaria nº 262/2011. Diário da República, 1ª série - nº 167 (31 de agosto de 2011).
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2009). No amago da educação em creche- o primado das relações e a importância dos espaços. Lisboa: CNE.
- Rayna, S. (2013). Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche. *Proposições*, 24 (3), 65-80.
- Recomendação nº 3 (2011) - A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2ª série (21 de abril de 2011).
- Rocha, E.A.C (1997). Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspetiva*, 15(28), 21- 33.
- Sanches, E.C. (2003). *Creche: realidade e ambiguidades*. São Paulo: Editora Vozes.
- Sarmento, M. J. (2005). *Gerações e alteridade: interrogações a partir da*

- sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 26 (91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (1999). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: IEC/ Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus social*, 2, 47- 65.
- Shonkoff, J.P. & Phillips D.A. (eds) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*. National Research Council, Institute of Medicine, Washington DC: National.
- Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.
- Soares, N. F. (2005). *A investigação participativa no grupo social da infância*. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Sousa, C. (2005). *A teoria sociocultural de Vygotsky*. in Bahia, S. & Miranda, G. (orgs). *Psicologia da educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp 43- pp 51). Lisboa: relógios D'Água.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011) *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, Territórios e (Des) Igualdades*. II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C. (2007). *A participação não tem idade. Participação das crianças e Cidadania na infância*. *Contexto e Educação*, 78, 45- 68.
- Tomás, C. (2007). *Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas*. *Media e Jornalismo*, 11, 119-134.
- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias*. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387- 408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo... Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.