

TD

**Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância
na Encruzilhada das Políticas de Globalização**
Um estudo de caso na Ilha da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Tânia Cristina Vieira Pestana

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

**Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância
na Encruzilhada das Políticas de Globalização**
Um estudo de caso na Ilha da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Tânia Cristina Vieira Pestana

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes de Sousa



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO

Tese de Doutoramento

ENTRE O INTERNACIONAL E O LOCAL: A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA
ENCRUZILHADA DAS POLÍTICAS DE GLOBALIZAÇÃO. UM ESTUDO DE CASO NA
ILHA DA MADEIRA.

Tânia Cristina Vieira Pestana

Sob a orientação de

PROF.^a DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

2019

“Na infância há sempre um momento em que se abre uma porta para deixar entrar o futuro”.

Greene, 2018, p. 22

AGRADECIMENTOS

A longa e desafiante *viagem pelos mares* da investigação que aqui apresento, pese embora tenha sido, por vezes, uma *navegação solitária*, nunca foi exclusivamente individual, pois foram muitas as pessoas maravilhosas que me ajudaram neste *velejar além-horizonte* ao encontro do currículo que se procura para a EI. Durante esta travessia, encontrei, cruzei e contei com o apoio de todos aqueles a quem expresso a minha profunda estima e gratidão:

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pelo tempo dedicado, pela permanente disponibilidade, pela partilha de saberes e sugestões profícuas e, ainda, pela cientificidade e rigor com que orientou este estudo, desde o seu início até à fase final.

À Universidade da Madeira, onde um dia, todo este percurso se iniciou.

À Secretaria Regional de Educação, que, fazendo jus à sua tradição de contribuir para o desenvolvimento da educação na Região, através da valorização e apoio aos estudos científicos, autorizou a realização deste estudo e concedeu-me a licença de Equiparação a Bolseiro, que foi decisiva para a sua conclusão. A toda a equipa, em especial à D. Guida Pina, pelo seu profissionalismo exímio e infinito humanismo, bem como por todo o apoio e orientação na minha colocação profissional no ano letivo 2014-2015, à Dr.^a Nádía Jardim pela sua amabilidade e preciosa disponibilidade para o esclarecimento de questões referentes à minha candidatura, à Dr.^a Vanda Oliveira e à Dr.^a Glória Gonçalves pela generosa partilha de legislação e outras referências.

À Jade, companheira do trabalho de campo, pelo seu profissionalismo de excelência e humanismo, pela boa disposição e simpatia com que abriu a porta da sua sala, pela confiança depositada neste estudo e pelas preciosas partilhas que me levaram ao encontro de (novas) aprendizagens.

Ao grupo de crianças e famílias, companheiros de sonhos e mestres da inspiração e concretização deste estudo, pela alegria com que me receberam todos os dias, por aceitarem participar nesta investigação e por me levarem a (re)conhecer novas formas de sentir, dialogar, pensar e agir.

A todas as educadoras e auxiliares do infantário, pelo profissionalismo e humanismo, pelo carinho, amizade, palavras de incentivo e interessantes bocados de tempos partilhados.

À Sr.^a Diretora do Infantário e à Sr.^a Delegada Escolar da Ponta do Sol pelas palavras de incentivo, confiança depositada neste estudo e diligências tomadas que permitiram a realização do trabalho de campo.

A todos os professores do Doutoramento, que também fizeram parte desta caminhada, pelo seu contributo para o meu crescimento profissional e, em especial, ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, do Instituto de Educação do Minho, pelos saberes partilhados, pelas palavras de incentivo e pela oportunidade de escrita e publicação de artigos em conjunto.

A todos os meus colegas de doutoramento, pelas partilhas de saberes e documentação que facilitaram a produção de textos e amenizaram adversidades comuns a todos nós.

À Ilda Castanheira, pelo carinho com que outrora ouviu os meus pensamentos sobre a Educação de Infância e partilhou os seus ricos conhecimentos linguísticos que, ainda hoje, me ajudam numa escrita mais fluída.

À Dr.^a Elsa Gomes, pelas reflexões partilhadas no dia-a-dia de trabalho, na Divisão de Formação de Pessoal da Direção Regional de Educação, que contribuíram também para o enriquecimento deste estudo.

À educadora norte-americana Anita Wadley Schlaht, pela partilha da cópia oficial do seu poema - *Just Playing*, em formato de cartaz.

À Professora Doutora Jane Bone, da Monash University, pela partilha do seu artigo *Moving the spirit: holistic education and young children*.

A todos os outros investigadores pelo prestimoso legado que nos deixaram no domínio da Educação de Infância, que muito contribuiu para a concretização deste estudo.

Às funcionárias do Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira, da Biblioteca da Universidade da Madeira, da Biblioteca da Escola Secundária Jaime Moniz e outras bibliotecas e arquivos consultados, pelo amável e atencioso apoio que tornou sempre mais fácil o acesso a toda a documentação.

A toda a minha família, pelo amor e pelas palavras de conforto e força ao longo destes anos.

À minha prima Sandra, companheira incansável da minha viagem pela vida, pela amizade e escuta atenta de alegrias e angústias.

Ao Joaquim e ao Miguel, companheiros de vida, pelo carinho e apoio nesta desafiante caminhada.

Finalmente, mas não menos importante, um agradecimento especial à minha tia Rita, que muito admiro, pelo seu incondicional apoio e pela escuta atenta dos passos das diversas fases da construção deste estudo.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O currículo é, indubitavelmente, o mentor da aprendizagem. No caso específico da educação de infância (EI) é coconstruído pelo educador, pelo que é por demais importante que, ao contextualizá-lo, ele reflita, de forma crítica e construtiva, sobre quais os conhecimentos, importantes ou válidos, que merecem fazer parte do currículo, sobre quem deve estar envolvido nesta coconstrução e, ainda, pensar sobre a importância de se dar tempo às crianças para interiorizarem as aprendizagens.

Assim, este estudo inicia com a apresentação de uma revisão literária sobre a essência dos conceitos em torno do campo específico da EI rumo ao porto de chegada, onde desenvolvemos uma reflexão ancorada na proposta de um *currículo-sem-tempo*, por forma a dar tempo à criança para construir a sua identidade, subjetividade, interesses e aprendizagens profundas e significativas. Recorremos à realização de dois estudos empíricos, um de natureza documental (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011), e outro de índole interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), de dimensão de estudo de caso de natureza etnográfica (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999), através da observação participante, em contexto natural de jardim de infância, das práticas de uma educadora, a nível local, na Região Autónoma da Madeira, relativamente ao modo como interpreta as orientações e as implementa e como explora o envolvimento da criança e famílias na construção e gestão do currículo.

Como resultado deste estudo, relevamos a necessidade de o educador descartar as abordagens behavioristas, caracterizadas por uma educação altamente estruturada e centrada na transmissão de conhecimentos, para dar uma resposta adequada ao grande desafio que se coloca atualmente - (re)construir propostas curriculares únicas e contextualizadas aos interesses, desejos e necessidades da criança, família e comunidade local e não uma única proposta para todas as crianças. É igualmente importante que se desenhe uma proposta curricular de aprendizagem onde a criança assuma um papel ativo, mediante um pensar lento, crítico e autêntico, e que lhe seja dado tempo para (re)construir o seu conhecimento, atitudes e habilidades, num ambiente rico em nutrientes cognitivos, tornando-a, desta forma, construtora do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-Chave: educação de infância, currículo, prática pedagógica, conhecimento, tempo, aprendizagem profunda e significativa.

ABSTRACT

The curriculum is definitely the learning mentor. In the specific case of childhood education (CE), it is co-constructed by the educator, so it is important that in contextualizing it, it reflects, critically and constructively, on what knowledge, important or valid, that deserves to be part of the curriculum, about who should be involved in this co-construction and to think about the importance of giving children time to internalize learning.

Thus, this study begins with the presentation of a literary review on the essence of the concepts around the specific field of CE towards the port of arrival, where we developed a reflection anchored in the proposal of a *curriculum-without-time*, in order to give time to the children to build their identity, subjectivity, interests and deep and meaningful learning. We have made two empirical studies, one of documentary nature (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011), and another one of an interpretive nature (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), that is, an ethnographic case study (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999), through the observation, in the natural context of kindergarten, of the practices of an educator, locally, in the Região Autónoma da Madeira, concerning the way how she interprets the guidelines and implements them and explores the involvement of children and families in the construction and management of the curriculum.

Regarding the results of this study, we highlight the need of the educator to discard behaviorist approaches, characterized by a highly structured education focused on the transmission of knowledge, in order to respond adequately to the current great challenge - (re)construct unique curricular proposals and contextualized to the interests, desires and needs of the child, family and local community and not a single proposal for all children. It is equally important to draw up a curriculum proposal for learning where the child takes an active role through slow, critical and authentic thinking, with time to (re)build his/her knowledge, attitudes and skills in a rich environment of cognitive nutrients, in order to be a constructor of his/her own process of development and learning.

Keywords: childhood education, curriculum, pedagogical practice, knowledge, time, deep and meaningful learning.

RÉSUMÉ

Le curriculum est définitivement le mentor de l'apprentissage. Dans le cas spécifique de l'éducation de l'enfance (EE), elle est co-construite par l'éducateur. Il est donc important de la contextualiser afin de refléter de manière critique et constructive les connaissances, importantes ou valables, qui méritent de figurer dans le programme, sur qui devrait être impliqué dans cette co-construction et aussi sur l'importance de donner aux enfants le temps d'intérioriser l'apprentissage.

Ainsi, cette étude commence par la présentation d'une révision littéraire sur l'essence des concepts autour du domaine spécifique de l'EE vers le port d'arrivée, où nous avons développé une réflexion ancrée dans la proposition d'un *curriculum-sans-temps*, afin de donner du temps l'enfant à construire son identité, sa subjectivité, ses intérêts et un apprentissage profond et significatif. Nous avons réalisé deux études empiriques, l'une de nature documentaire (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011), et une autre de nature interprétative (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), c'est-à-dire, une étude de cas ethnographique (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999), à travers l'observation, dans le contexte naturel de la maternelle, des pratiques d'un éducateur, localement, dans la Região Autónoma da Madeira, comment il interprète les directives, les met en œuvre et explore l'implication des enfants et des familles dans la construction et la gestion du programme.

En ce qui concerne les résultats de cette étude, nous soulignons la nécessité pour l'éducateur d'abandonner les approches comportementalistes, caractérisées par une éducation très structurée axée sur la transmission des connaissances, afin de répondre de manière adéquate au grand défi actuel - (re) construire des propositions curriculaires uniques contextualisées aux intérêts, aux désirs et aux besoins de l'enfant, de la famille et de la communauté locale et non à une proposition unique pour tous les enfants. Il est également important une proposition de programme d'apprentissage dans laquelle l'enfant joue un rôle actif dans une pensée lente, critique et authentique et lui donne le temps de (re) construire ses connaissances, dans un environnement riche en nutriments cognitifs, ce qui en fait un constructeur de son propre processus de développement et d'apprentissage.

Mots-clés: éducation de l'enfance, modèles curriculaires, pratique pédagogique, connaissances, temps, apprentissage en profondeur et significatif.

RESUMEN

El currículum es el mentor del aprendizaje. En el caso específico de la educación de la infancia (EI) es coconstruido por el educador, por lo que es muy importante que, al contextualizarlo, refleje, de forma crítica y constructiva, sobre qué conocimientos, importantes o válidos, que merecen formar parte del currículo, sobre quién debe estar involucrado en esta coconstrucción y, además, pensar en la importancia de dar tiempo a los niños para interiorizar los aprendizajes.

Así, este estudio comienza con la presentación de una revisión literaria sobre la esencia de los conceptos en torno al campo específico de la EI hacia el puerto de llegada, donde desarrollamos una reflexión anclada en la propuesta de un *currículo-sin-tiempo*, para dar tiempo al niño para construir su identidad, subjetividad, intereses y aprendizajes profundos y significativos. Se recurre a la realización de dos estudios empíricos, uno de naturaleza documental (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011), y otro de índole interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), de estudio de caso de naturaleza etnográfica (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999), a través de la observación, en contexto natural de jardín de infancia, de las prácticas de una educadora, a nivel local, en la Região Autónoma da Madeira, en cuanto a cómo interpreta las orientaciones y las implementa y cómo explora la participación del niño y las familias en la construcción y gestión del currículo.

En cuanto a los resultados de este estudio, relevamos la necesidad del educador de descartar los abordajes conductistas, caracterizados por una educación altamente estructurada y centrada en la transmisión de conocimientos, para dar una respuesta adecuada al gran desafío que se plantea actualmente - (re)construir propuestas curriculares únicas y, contextualizadas a los intereses, deseos y necesidades del niño, familia y comunidad local y no una sola propuesta para todos los niños. Es igualmente importante que dibuje una propuesta curricular de aprendizaje donde el niño asuma un papel activo, mediante un pensamiento lento, crítico y auténtico, y que le sea dado tiempo para (re)construir su conocimiento, actitudes y habilidades, en un ambiente rico en nutrientes cognitivos, haciéndola, de esta forma, constructora de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.

Palabras-clave: educación de la niñez, propuestas curriculares, práctica pedagógica, conocimiento, tiempo, aprendizaje profundo y significativo.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
RÉSUMÉ	XIII
RESUMEN	XV
SUMÁRIO	XVII
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
ÍNDICE DE IMAGENS	XXIII
ÍNDICE DE QUADROS	XXV
ÍNDICES DE TABELAS	XXVII
SIGLAS UTILIZADAS	XXIX
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
O CURRÍCULO QUE SE PROCURA - AO ENCONTRO DE SENTIDOS	7
CAPÍTULO I - A EI EM PORTUGAL	9
1.1. APONTAMENTOS DO PERCURSO HISTÓRICO DA EI	9
1.1.1. <i>Ponto de partida (até 1909)</i>	10
1.1.2. <i>O tempo da 1.ª República: entre a preparação para a escola e a procura de identidade (1910 - 1932)</i>	18
1.1.3. <i>Estado Novo: entre a EI reservada às mães de família e os ventos de mudança (1933-1973)</i>	25
1.1.4. <i>Pós-25 de abril de 1974 (1974 - 1997): a EI no tempo democrático</i>	35
1.1.5. <i>A EI depois de 1997: um novo [des]envolvimento</i>	46
1.2. UMA REFLEXÃO PESSOAL SOBRE AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A EI EM PORTUGAL	54
1.3. ESPECIFICIDADES DA EI NA RAM	59
1.3.1. <i>As especificidades dos 0 - 3 anos</i>	65
1.3.2. <i>Especificidades dos 3 - 6 anos</i>	67
CAPÍTULO II - CURRÍCULO: ACEÇÕES, TENDÊNCIAS E PRAXIS	69
2.1. CURRÍCULO: DA ORIGEM À EMERGÊNCIA DO CONCEITO	70

2.2. CURRÍCULO: CONCEITO DE NATUREZA POLISSÊMICA.....	78
2.3. CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE	85
2.4. CURRÍCULO: UMA QUESTÃO DE SABER, CULTURA E PODER	87
2.4.1. <i>Pedagogia e cultura: onde começa e termina cada uma?</i>	91
2.4.2. <i>Fará, então, sentido um currículo separado da vida?</i>	95
CAPÍTULO III - A ESPECIFICIDADE DAS DINÂMICAS CURRICULARES NA EI.....	99
3.1. UM OLHAR SOBRE AS OCEPE: ALICERCES DA AÇÃO E DAS DINÂMICAS CURRICULARES NA EI	100
3.2. A ESPECIFICIDADE DAS DINÂMICAS CURRICULARES NA EI	109
3.2.1. <i>Modelos curriculares</i>	118
3.2.2. <i>Educador de infância: coconstrutor e gestor dos currículos e do ambiente educativo</i>	126
CAPÍTULO IV - SENTIDOS E REALIDADES TRANSNACIONAIS DA EI.....	135
4.1. A TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	136
4.2. O GLOBAL E O LOCAL.....	139
4.3. ORIENTAÇÕES POLÍTICAS DAS ORGANIZAÇÕES TRANSNACIONAIS E NACIONAIS PARA A EI	143
4.3.1. <i>Orientações políticas das organizações transnacionais</i>	143
4.3.2. <i>Orientações políticas das organizações nacionais</i>	146
CAPÍTULO V - O CURRÍCULO QUE SE PROCURA E A ARTE DE APRENDER	149
5.1. CONSTRUCIONISMO: UM CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM PROFUNDA E SIGNIFICATIVA	150
5.2. A APRENDIZAGEM PROFUNDA E SIGNIFICATIVA	154
5.3. O CURRÍCULO QUE SE PROCURA: NO ENCONTRO DE SENTIDOS, UMA PALAVRA PELA ARTE DE APRENDER.....	157
PARTE II - TRABALHO DE CAMPO	165
O CURRÍCULO QUE SE PROCURA - DO UNIVERSO DE SENTIDOS AO UNIVERSO DAS PRÁTICAS.....	165
CAPÍTULO VI - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	167
6.1. A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	168
6.2. O NOSSO ESTUDO.....	178
6.2.1. <i>Ponto de partida: motivações que nos levaram a este estudo</i>	178
6.2.2. <i>Definição do problema</i>	182
6.2.3. <i>Design de investigação</i>	186
6.2.4. <i>Questões de investigação</i>	187
6.2.5. <i>Olhar o nosso fenómeno através de um estudo interpretativo</i>	189
6.2.6. <i>Porquê o estudo de caso de natureza etnográfica?</i>	194
6.2.7. <i>Processos de investigação: da recolha à emergência das informações</i>	201
6.2.8. <i>Trabalho de campo</i>	203
6.2.9. <i>Princípios éticos no trabalho de investigação</i>	206
6.2.10. <i>Acesso ao campo</i>	208

6.2.11. Técnicas de recolha de informação	210
6.2.11.1. Observação participante	210
6.2.11.2. Diário de campo	214
6.2.11.3. Entrevista	215
6.2.11.4. Fotografia	218
6.2.11.5. Pesquisa documental	219
7.2.12. Abandonar o campo de investigação	221
7.2.13. Processos de análise e interpretação adotados na construção de significados	222
7.2.14. Enriquecimento das interpretações através da triangulação.....	225
CAPÍTULO VII - CARATERIZAR O CONTEXTO PARA MELHOR O COMPREENDER	227
7.1. CONTEXTO: OS ESPAÇOS E OS ATORES.....	227
7.2. CARATERIZAÇÃO GEOGRÁFICA, SOCIOECONÓMICA E CULTURAL DA “SOALHEIRA”	228
7.3. CARATERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE EDUCAÇÃO	232
7.4. CARATERIZAÇÃO DA SALA “NEMO”	234
7.5. CARATERIZAÇÃO DA EDUCADORA DE INFÂNCIA DA SALA “NEMO”	239
7.6. CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR DAS CRIANÇAS.....	243
7.7. CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	246
CAPÍTULO VIII - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	251
8.1. ESCUTANDO AS VOZES DA EDUCADORA, CRIANÇAS E FAMÍLIAS	253
8.1.1. Voz da educadora.....	257
8.1.2. Voz da criança	262
8.1.3. Voz da família.....	264
8.2. MOVIMENTO DO TEMPO-COM-TEMPO: A TRIANGULAÇÃO DAS VOZES DOS ATORES ENVOLVIDOS E DAS MÚLTIPLAS FONTES DE EVIDÊNCIAS COM ESPECIAL INTERESSE PARA A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS NA EI.....	266
8.2.1. A rotina com aroma no Movimento do Tempo-com-Tempo.....	271
8.2.2. Ambiente ecológico.....	273
8.2.3. Experiências de aprendizagem: as aprendizagens orientadas para o significado das coisas e para a vida	276
8.2.4. Participação da criança e da família: o educador como prático reflexivo e a criança e a família como mestres da ação pedagógica.....	278
8.2.5. O espaço educativo promotor de um brincar livre e autêntico	280
8.2.6. O tempo com aroma como dimensão basilar deste movimento.....	288
8.2.7. Documentação pedagógica: planeamento, avaliação e registo	290
8.2.8. Transições educativas	291
8.2.9. Relações, interações e trabalho em equipa: o diretor como um educador-mestre.....	291
8.2.10. Princípios do Movimento do Tempo-com-Tempo.....	292
PORTO DE CHEGADA.....	297

REVISITANDO AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	297
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	309
BIBLIOGRAFIA GERAL	313
BIBLIOGRAFIA.....	313
LEGISLAÇÃO	325
APÊNDICES.....	329
APÊNDICE I - PEDIDOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	331
<i>Pedido de consentimento informado ao Diretor Regional de Educação</i>	<i>331</i>
<i>Pedido de consentimento informado à Delegada Escolar de Ponta do Sol.....</i>	<i>332</i>
<i>Pedido de consentimento informado à Diretora do Infantário</i>	<i>333</i>
<i>Pedido de consentimento informado à educadora titular do grupo</i>	<i>334</i>
<i>Pedido de consentimento informado aos pais das crianças.....</i>	<i>335</i>
<i>Pedido de consentimento informado às crianças.....</i>	<i>336</i>
APÊNDICE II - ALGUMAS NOTAS DE CAMPO	337
ANEXOS	361
ANEXO I - FOTOGRAFIAS DOS CONTEXTOS, VIVÊNCIAS E ARTEFACTOS DAS CRIANÇAS	361

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - TERRITORIALIDADES CURRICULARES	84
FIGURA 2 - ABORDAGEM SISTEMÁTICA E ECOLÓGICA DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	105
FIGURA 3 - PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO	202
FIGURA 4 - PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES “NEMO”	236

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1 - POEMA JUST PLAYING	253
IMAGEM 2 - ALIMENTOS DA HORTA.....	272
IMAGEM 3 - ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E DIVERTIDA	272
IMAGEM 4 - EXPOSIÇÃO TEMPORÁRIA COM OS REGISTOS DAS CRIANÇAS.....	277
IMAGEM 5 - ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELO PAI DO ANTÓNIO.....	279
IMAGEM 6 - SANTIAGO A BRINCAR NA CASINHA	281
IMAGEM 7 - BRINCAR VIVO, SAUDÁVEL E SEGURO.....	281
IMAGEM 8 - LANCHANDO NO PÁTIO DA INSTITUIÇÃO	282
IMAGEM 9 - BRINCANDO COM ELEMENTOS DA NATUREZA	282
IMAGEM 10 - PLANTANDO MORANGOS.....	283
IMAGEM 11 - COLHENDO BATATAS DA HORTA	284
IMAGEM 12 - NUM JARDIM COM AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS.....	286
IMAGEM 13 - RECICLAR.....	287

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, DESÍGNIOS E FONTES DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	189
QUADRO 3 - ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO	205
QUADRO 3 - ESTRUTURA DO DIA	239
QUADRO 4 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	254

ÍNDICES DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFISSÕES DA MÃE E PAI DAS CRIANÇAS.	244
TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DO PAI E MÃE DAS CRIANÇAS EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO	245
TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO DO PAI E MÃE DAS CRIANÇAS EM FUNÇÃO DO GRUPO ETÁRIO	245
TABELA 4 - IDADE DAS CRIANÇAS EM FEVEREIRO DE 2015.....	246

SIGLAS UTILIZADAS

AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education

CAE: Centros de Ação Educativa

CAP: Centro de Apoio Psicopedagógico

CE: Childhood Education

CIE - UMA: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

CIEPI: Comissão Interministerial para a Educação e Proteção à Infância

CREE: Centro de Recursos Educativos Especializados

DEB: Departamento de Educação Básica

DEPE: Divisão de Educação Pré-escolar

DFP: Divisão de Formação de Pessoal

DGE: Direção-Geral da Educação

DRE: Direção Regional de Educação

DREE: Direção Regional de Educação Especial

DSEE: Direção de Serviços de Educação Especial

EE: L'éducation de L'enfance

EI: Educação de Infância

EI: Educación de la Infancia

EPE: Educação Pré-escolar

EU: União Europeia

EUE: Estados Unidos da América

IP: Intervenção Precoce

IPSS: Instituições de Solidariedade Social

MAS: Ministério dos Assuntos Sociais

ME: Ministério da Educação

MEE: Movimento da Escola Moderna

MSESS: Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

NE: Necessidades Especiais

NSE: Nova Sociologia da Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEE: Organização de Cooperação Económica Europeia

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ONU: Organização das Nações Unidas
OSMEN: Obra Social das Mães pela Educação Nacional
PAA: Plano Anual de Atividades
PARES: Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais
PCG: Projeto Curricular de Grupo
PPO: Pedagogia por objetivos
RAA: Região Autónoma dos Açores
RAM: Região Autónoma da Madeira
REAC: Rede Europeia de Acolhimento de Crianças
SRE: Secretaria Regional de Educação
TEE: Trabalho de Estabelecimento de Educação/Ensino
TIC: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
UMa: Universidade da Madeira
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO: World Health Organization
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Que voz vem no som das ondas
Que não é a voz do mar?
É a voz de alguém que nos fala,
Mas que, se escutamos, cala,
Por ter havido escutar.
E só se, meio dormindo,
Sem saber de ouvir ouvimos,
Que ela nos diz a esperança
A que, como uma criança
Dormente, a dormir sorrimos.
São ilhas afortunadas,
São terras sem ter lugar,
Onde o Rei mora esperando.
Mas se vamos despertando,
Cala a voz, e há só o mar.

Pessoa (1934, pp. 85-86)

Fernando Pessoa, neste poema medieval - *As ilhas afortunadas* -, apresenta as ilhas como lugares maravilhosos, de ouro puro, umas até com existência real e desenhadas nos mapas náuticos, outras até podiam ser avistadas pelos navegadores, como uma miragem, mas nunca alcançadas. Estas ilhas de puro conhecimento e esperança abrem horizontes e oferecem novas perspectivas aos marinheiros mais sensíveis e atentos, porém só poderão ser conquistadas na profunda escuta e atenção plena das vozes que vêm no som das ondas.

Transpondo este poema para o campo específico da EI, podemos considerar as ilhas afortunadas como o currículo que se procura, porém só as conseguem alcançar os educadores que olham para a educação como uma arte, uma arte que abraça uma atitude de atenção plena à multitude de contextos de vida, bem como uma escuta atenta dos interesses, desejos e necessidades mais profundas da criança, família e comunidade local no tecer de um currículo contextualizado e significativo para todas e para cada uma (Vasconcelos, 2012).

A ilha da Madeira, com as suas particularidades geográficas e históricas, pareceu-nos ser uma ilha idílica para (re)pensar a questão da educação num processo global de governação, que atualmente interseta o dia-a-dia de políticos, educadores, crianças e pais. Com efeito, este estudo apresentou-se como a ocasião para desenvolver um (re)pensar sobre o campo específico da EI na encruzilhada das políticas deste novo mundo contemporâneo, conturbado e sacudido por este processo global, onde a *praxis* dos educadores, a nível local, é influenciada, cada dia mais, pelo conjunto de tendências desenhadas pelos organismos transnacionais e nacionais.

O facto de crescermos na ilha da Madeira, no início dos anos 80, em contextos de vida simples, a anos luz das preocupações obsessivas com a segurança e a tecnologia, onde a maioria das crianças experienciavam harmoniosas vivências de aprendizagens para a vida na própria vida, bem como exploravam, na natureza, formas de sentir e pensar, solucionar problemas e imitar o conhecido descobrindo o novo, levou-nos à reflexão sobre as vivências que os estabelecimentos de educação oferecem, hoje, às nossas crianças. Será que as instituições devem oferecer um currículo que: amplie as possibilidades das crianças viverem a infância?; apoie a conquista da autonomia das crianças respeitando todas as formas de vida?; dê tempo às crianças para compreenderem as suas emoções e reagirem às situações numa vivência democrática?; dê tempo para as crianças se expressarem, comunicarem, criarem e reconhecerem novas linguagens na procura de soluções para situações quotidianas?; dê tempo para as crianças conviverem e brincarem?; valorize a atenção e o cuidado com o outro - crianças, famílias, animais e planeta?; reconheça o papel da biodiversidade, valorizando as vivências na natureza?

Importa, aqui, referir que é durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida, razão pela qual salientamos que as experiências mais precoces da criança são cruciais ao seu desenvolvimento cerebral. Salientamos, ainda, que as aprendizagens da criança de tenra idade apresentam particularidades específicas e baseiam-se em princípios educativos que enfatizam a natureza holística do desenvolvimento e exclui orientações estandardizadas (Portugal, 2009).

Seguindo este raciocínio e sabendo que a EI é a primeira etapa da educação básica (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo do ensino básico (OECD, 2017), ou seja, vista como o ponto de partida da aprendizagem ao longo da vida e considerada um importante fator para o harmonioso desenvolvimento e sucesso educativo (Portugal, 2009; OECD, 2015), deverá ser de qualidade e ir ao encontro de um currículo desenhado especificamente para cada grupo de crianças; currículo este que respeite a diversidade cultural, étnica, religiosa ou de outra natureza, que tenha também em atenção a voz, a criatividade e a subjetividade da criança e que proporcione o multiculturalismo e práticas centradas em bons diálogos entre educadores, crianças e famílias, práticas orientadas para o significado das coisas e para a vida, envolvendo o intelectual, o social, o emocional e o espiritual de cada criança (Bone, 2019; Fendler, 2001; Hargreaves & Fink, 2007), de modo a prepará-la para agarrar oportunidades de aprendizagens que se mantenham ao longo da sua vida (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 2010).

O intento de saber mais sobre o currículo que se procura para a educação das crianças pequenas, levou-nos a refletir sobre o campo específico da EI, que significa o estudo de: políticas e orientações educativas, práticas pedagógicas e envolvimento das famílias (OECD, 2015; Hohmann & Weikart, 2011) e desenvolver o estudo aqui apresentado.

Nesta ordem de ideias, neste estudo, ao observarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas, no dia-a-dia, com um grupo de jardim de infância, procurámos estabelecer uma relação entre a investigação sobre a prática pedagógica e a teoria, não aplicando a teoria à prática, mas analisando a prática para que esta dê sentido à teoria. Com efeito, o *design* deste estudo seguiu uma abordagem flexível, sendo reajustado face às informações recolhidas e perante os distintos contextos - temporais e espaciais, históricos, políticos, culturais, sociais e pessoais. Neste trabalho, o próprio investigador foi o principal instrumento de investigação, e, assumindo uma atitude dialógica (Freire, 2006), entretecida nas relações compartilhadas e colaborativas de mutualidade, esteve em presença a observar, escutar atentamente o que o rodeava, captando e anotando, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos, interrogando e recolhendo a opinião dos atores no terreno e analisando os documentos e os artefactos produzidos pela ação e na ação.

Uma das nossas tarefas iniciais foi (re)pensar sobre as inquietações que nos conduziram a este estudo e elaborar questões de investigação que orientassem o nosso olhar de investigadoras. Refletindo sobre a seguinte questão: De que modo é que a EI, em Portugal, e particularmente a nível local, na *Região Autónoma da Madeira* (RAM), é contextualizada por políticas, modelos e práticas?

A complexidade que envolveu repensar o campo específico da EI, ao nível das práticas, levou-nos a analisar as políticas definidas para esta valência educativa, as propostas indicadas pelos organismos transnacionais e nacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma educadora, a nível local, na RAM. Levou-nos, ainda, a afunilar a nossa questão inicial e desenhar questões de investigação mais específicas, a saber:

1. Que políticas são definidas pelos organismos transnacionais e nacionais para a construção do currículo da EI?
2. Que práticas e modelos pedagógicos são implementados por uma educadora, a nível local, na RAM?
3. Que envolvimento têm as crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção dos currículos na EI?

No contexto das questões de investigação acima indicadas, formulamos os seguintes desígnios, a saber:

1. Enquadrar as políticas educativas no contexto da globalização e das reformas viajantes.
2. Caracterizar as práticas e os modelos pedagógicos de uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta das crianças.
3. Caracterizar o envolvimento das crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção do currículo na EI.

Para a resposta a estas questões, seguimos um paradigma interpretativo, descritivo e compreensivo - um paradigma que nos remeteu para um conjunto de postulados teóricos que gerou formas inovadoras de fazer investigação, que não quantificou o real, mas organizou-o e estudou-o de forma holística (Sousa, 2000).

Assim, este estudo concretizou-se na realização de dois estudos empíricos, um de natureza documental (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011) e outro de índole interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), de dimensão de estudo de caso de natureza etnográfica (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999). O primeiro, corresponde a um estudo de natureza qualitativa, mediante análise documental dos documentos oficiais sobre políticas e orientações curriculares, definidas por organismos transnacionais e pelo governo nacional. O segundo, consistiu na observação das práticas de uma educadora, a nível local, na RAM, mediante observação em contexto natural de jardim de infância, relativamente ao modo como interpreta as orientações e as implementa e como explora o envolvimento das crianças e famílias na construção do currículo e, ainda, na análise documental dos projetos pedagógicos, planificações e outros documentos pedagógicos e entrevistas informais sobre as perspetivas partilhadas relativamente às atividades organizadas em contexto de EI. Com efeito, este estudo foi organizado num contexto de valorização do local enquanto contexto de decisão e de iniciativa, lugar de encontro de práticas e de saberes socialmente contextualizados, onde as práticas são tecidas com as crianças e suas famílias, em interface com políticas transnacionais e nacionais que a definem.

O *corpus* do estudo que aqui apresentamos é constituído por duas partes, contemplando a primeira parte cinco capítulos e a segunda três capítulos. Na primeira parte, tecemos um quadro teórico resultante da revisão da literatura sobre o encontro de sentidos do currículo que se procura para a EI, tentámos ser fiéis às aceções dos distintos investigadores,

mas conscientes de que escrever é sempre uma leitura reinterpretada. Na segunda parte, contemplamos todo o trabalho de campo realizado, caminhando do universo de sentidos ao universo das práticas.

No primeiro capítulo, atentando a que o estudo da história da EI nos possibilita uma melhor compreensão das suas atuais especificidades e das distintas questões que influem o seu funcionamento, apresentamos de uma forma sucinta, apontamentos do percurso histórico da EI no nosso país. Neste capítulo, procuramos dar especial destaque às várias decisões políticas que determinaram as linhas de orientação que foram seguidas e o tipo de estruturas edificadas, desenvolvendo, ainda, uma reflexão sobre as atuais políticas educativas para a EI em Portugal e fazendo uma breve referência às particularidades da EI na RAM.

No segundo capítulo, para melhor situarmos e compreendermos a situação e as tendências atuais do campo curricular e das suas relações com a cultura, com a pedagogia e com o poder, debruçamo-nos sobre o conceito de currículo - aceções, tendências e *praxis*. Assim, começamos por apresentar as conceções do currículo, seguindo de perto o entendimento de investigadores de referência nacional e internacional neste campo específico; seguidamente, abordamos o currículo como uma questão de cultura e identidade, estudando a cultura e a pedagogia, e, por fim, refletimos se fará sentido um currículo separado da vida.

Posteriormente, no terceiro capítulo, abordamos as especificidades das dinâmicas curriculares na EI, começamos por refletir sobre os significados do texto das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), passando para uma reflexão sobre a especificidade dos currículos e dos modelos curriculares. Numa última análise, abordamos o papel do educador como coconstrutor e gestor do currículo e do ambiente educativo.

O quarto capítulo explora os sentidos e as realidades transnacionais da EI; começamos por refletir sobre a transnacionalização da educação, seguidamente sobre o global e o local e, por fim, apresentamos as orientações expressas nos relatórios desenvolvidos por organizações transnacionais e nacionais.

No quinto capítulo, exploramos o currículo que se procura entretecido na arte de aprender, iniciamos com uma incursão pela proposta de aprendizagem construcionista de Papert, fazendo uma breve alusão ao construtivismo de Piaget (1986) e à teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1978), depois, abordamos a aprendizagem contextualizada, profunda e significativa, e refletimos, ainda, sobre o currículo que se procura alicerçado em práticas conducentes à plena realização de todas as crianças e de cada uma.

Passando para a segunda parte do estudo - o trabalho de campo -, damos a conhecer, no sexto capítulo, o percurso mental e metodológico abraçado ao longo deste trabalho; refletimos, inicialmente, sobre a investigação em educação, apresentamos as razões que nos levaram a desenvolver este estudo, a definição do problema, o *design* de investigação e as nossas questões de partida, exploramos o paradigma de investigação privilegiado, refletimos também sobre os princípios éticos, o acesso ao campo, os instrumentos de recolha de informações utilizados e o abandonar o campo e, finalmente, apresentamos os processos de análise e interpretação adotados na construção de significados.

No sétimo capítulo, caracterizamos os contextos e os atores para os compreender melhor; começamos por apresentar o *locus* onde se desenvolveu o trabalho de campo, nomeadamente o meio, o estabelecimento de educação e a sala de atividades, posteriormente, analisamos a família das crianças e, por fim, caracterizaremos as crianças - companheiras de sonhos e mestres desta investigação.

Finalmente, no oitavo e último capítulo, apresentamos a análise das informações recolhidas, narrámos os significados construídos pela educadora, pelas crianças e pelas suas famílias e terminámos com a apresentação da proposta de uma experiência curricular que fundamenta a construção de um dos currículos que se procura para a EI - o *Movimento do Tempo-com-Tempo* -, movimento este despontado a partir deste conjunto de vozes.

Para terminar este estudo, refletimos sobre o nosso porto de chegada, revisitámos inicialmente as nossas questões de investigação e terminámos com apresentação das nossas considerações finais.

Apresentamos, ainda, as referências bibliográficas consultadas que fundamentaram a nossa linha de pensamento - orientadora do percurso deste estudo.

Assim, pretendemos que este trabalho contribua com reflexões e achegas para a (re)construção do currículo na EI, combatendo as assimetrias existentes e favorecendo a inovação das políticas e práticas dos zero aos seis anos, para, com o envolvimento das crianças, famílias, educadores e outros profissionais de EI, sejam tecidas propostas curriculares de qualidade - qualidade compreendida como um modo de vida pessoal e profissional, que abrace um compromisso e que nos envolva de forma integral numa EI harmonizada com os interesses, desejos e necessidades da criança, família e comunidade local.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O CURRÍCULO QUE SE PROCURA - AO ENCONTRO DE SENTIDOS

CAPÍTULO I - A EI EM PORTUGAL

1.1. Apontamentos do percurso histórico da EI

Educação pré-escolar: É o prefácio da vida ou do ensino? Respeita as forças naturais da criança ou restringe-as com vista a uma pré-submissão? É a abertura à expressão ou preparação para o processo de desnaturação que tornará o trabalhador disponível com ou sem emprego? (Marmoz, 1997, p.11).

Desde que existe Homem, ele preocupou-se e ocupou-se com a educação dos seus filhos. Pese embora de diferentes formas, a educação da criança esteve sempre presente em todas as sociedades e em todas as épocas. Desde a Antiguidade, com Platão, até ao nascimento do pensamento pedagógico moderno, com Coménio, que filósofos e pedagogos alertaram para o particular relevo da educação das crianças até aos seis anos de idade, mas durante longos séculos na história da humanidade a família foi a principal responsável pela sua educação (Gomes, 1977).

Tal como noutros países, o desenvolvimento da EI em Portugal passou por diferentes etapas, ainda que assinalado por um lento e conturbado processo, bem como por legislação publicada que, por vezes, não se traduziu na implementação de medidas consequentes (Vilarinho, 2000). As diversas linhas de orientação que se foram delineando no nosso país e as diferentes terminologias utilizadas para nomear e descrever os serviços destinados à educação e proteção da infância revelaram as diferentes conceções de criança e dos objetivos destes serviços.

Cardona (1997) refere que ao longo do processo de evolução das políticas para a EI em Portugal encontramos quatro grandes períodos que o marcaram significativamente: o período da monarquia (1834-1909); o período da 1.^a República (1910-1932); o período inicial do Estado Novo (1933-1973); e o período após a revolução do 25 de abril de 1974.

Em cada um destes períodos foram defendidos diferentes princípios de orientação e definidas distintas edificações de estruturas para a EI, que são mais facilmente compreendidos quando entretecidos com as mudanças sociais e culturais de cada período histórico e político. Ainda que não nos possamos debruçar em pormenor sobre as medidas e práticas subjacentes a cada um destes períodos, procurar-se-á dar especial destaque, neste capítulo de imersão em raízes históricas, às principais ideias de cada um deles e, ainda, às políticas perfilhadas pelo nosso país nos anos a partir de 1997.

1.1.1. Ponto de partida (até 1909)

Entre o final da Idade Média e os séculos XVI-XVII, a criança conquistou um lugar junto dos pais a que não podia pretender quando o costume mandava que ela fosse confiada a estranhos. Este regresso das crianças ao lar é um grande acontecimento: confere à família do século XVII a sua principal característica, distinguindo-a das famílias medievais. A criança passa a ser um elemento indispensável da vida quotidiana, os pais preocupam-se com a sua educação, a sua carreira, o seu futuro (Ariès, 1988, p. 312).

A partir do século XVII, a visão sobre a infância começou a transformar-se e os adultos passaram, desde então, a dedicar a esta fase uma atenção diferente e a conferir-lhe uma individualidade. Com esta evolução, a criança foi conquistando, lentamente, um lugar de destaque na família moderna, muito por influência de Rousseau, por defender em *Émile*, em 1762, a criança como um ser que vive num mundo próprio e não um adulto em miniatura, tendo-se este princípio feito sentir quase exclusivamente nas famílias mais ricas, pois as mulheres mais pobres, especialmente as que viviam nas cidades, para poderem trabalhar fora do lar, continuaram a confiar os seus filhos a outros (Cardona, 1997).

Assim, a história da EI em Portugal constrói-se na complexa e profunda dialética com a história e educação da mulher - com a sua emancipação, com a sua ocupação laboral -, com os ciclos de industrialização e a terciarização dos hábitos e estilos de vida e, ainda, com as representações da infância. Uma longa história que oscilou ao sabor dos anseios, frustrações e meta-expectativas dos responsáveis, na linha das três grandes visões de uma mesma historiografia da infância - proteger, instruir e educar (Magalhães, 1997).

Segundo Gomes (1977), a EI apresentou o mesmo rumo de muitos dos outros países europeus, ainda que construída através de um percurso mais lento, marcado com adiantamentos e retrocessos. O conjunto das instituições assistenciais - Misericórdias, Casa Pia, Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida -, embora inicialmente com missão social e de assistência, estiveram na génese da EI em Portugal.

É uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afetividade a um lado, e a racionalidade científica e técnica a outro; uma história entre a intuição, um “saber-fazer” a um lado e uma normatividade teórico-prática a outro; uma história adiada e marcada por adiamentos mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho (Magalhães, 1997, p. 21).

Primeiramente, em 1458, a Rainha D. Leonor criou as Misericórdias iniciando-se, deste modo, em Portugal a edificação das estruturas vocacionadas para a prática de obras de caridade, que, entre outros serviços sociais, tinham como missão proteger crianças sem família, pobres ou doentes (Cardona, 1997). Este desenvolvimento associado ao combate à pobreza é, assim, marcado pelas preocupações de carácter assistencial que, segundo Vasconcelos (2005), prevalece ainda hoje na missão das Instituições de Solidariedade Social (IPSS).

Com efeito, orientada por fortes princípios filantrópicos de caridade cristã, o desenvolvimento da EI esteve entre meados do século XV e XVI à responsabilidade das Misericórdias e outras instituições de solidariedade social orientadas pela Igreja Católica e patrocinadas pela monarquia, sem estruturas especificamente pensadas para a educação das crianças (Cardona, 1997; Vasconcelos, *idem*).

Mais de dois séculos depois, após a revolta liberal, em 1834, com o exílio das ordens religiosas do país, foi criada a primeira instituição para crianças integrada na sociedade privada *Sociedade das Casas da Infância Desvalida*, fundada no mesmo ano sob os auspícios do rei D. Pedro IV. Os estatutos posteriormente publicados em 1852 atribuíram a esta sociedade a missão de proteger e educar as crianças pobres após terminada a criação de leite até aos sete anos de idade, no caso dos meninos, e até aos nove anos, no caso das meninas, contribuindo, assim, para que as famílias, em especial a mulher, pudessem dedicar-se ao seu trabalho diário, despreocupadas do inconveniente de deixarem as crianças ao desamparo. Esta sociedade criou, entre 1834 e 1879, doze Casas de Asilo em edifícios de antigos conventos de Lisboa, das quais a maioria continua, ainda hoje, em funcionamento com estatutos de jardins de infância (Cardona, *idem*; Gomes, 1977).

Segundo Vilarinho (2000), a proteção foi a primeira intervenção junto da infância que, posteriormente, no século XVIII, incidiu essencialmente nos cuidados físicos, alimentares, de higiene e saúde materno-infantil, como forma de salvaguardar o saudável crescimento da população que era muito comprometido; apesar de Portugal apresentar, na época, uma das taxas de natalidade mais elevadas da Europa, apresentava outrossim uma elevada taxa de mortalidade.

A consciencialização dos vários problemas da infância responsáveis pela elevada taxa de mortalidade - ausência de conhecimentos de higiene e de puericultura, bem como as más condições físicas e higiénicas das habitações -, associada ao grande avanço dos estudos científicos desencadeou a (re)descoberta da criança e (re)construção dos cuidados e educação das crianças em Portugal (Cardona, 1997).

Esta nova definição social de infância trazida por psicólogos, pedagogos e médicos fundamentou a reivindicação, junto das entidades competentes, para a proteção social e assistencial à criança pelo Estado, bem como a proposta de novas soluções para a 1.^a e 2.^a infância; a título de exemplo referimos a criação de jardins-escola e de creches nas fábricas (Cardona, 1997).

Assim, a partir dos finais do século XVIII e durante o século XIX, a intervenção junto das crianças deixa de ser de carácter caritativo para gradualmente se apresentar como dever público, *i.e.*, dever do Governo. É, assim, criada a Casa Pia, em 1780, uma das primeiras iniciativas governamentais que acolheu crianças e jovens mendigos. Mais tarde, ainda no seguimento da política de assistência pública, o Governo cria, em todas as vilas que não dispusessem de apoio de outras instituições assistenciais, as Casas de Rodas - Misericórdias, Asilos da Infância e Amas de Criação -, que para além de protegerem as crianças abandonadas as educaram moralmente e, mais tarde, proporcionaram-lhes uma formação rudimentar, mas que lhes permitia o acesso a uma profissão (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000).

Aquando da Revolução da Industrialização, assistimos ao êxodo rural de populações na procura de melhores condições de vida e trabalho renumerado. As mulheres, que até então ficavam em casa a cuidar dos filhos e do trabalho doméstico, iniciaram-se na vida profissional, contribuindo para a economia familiar. Com efeito, no século XIX, a EI surgiu associada às necessidades e à conseqüente afirmação da classe média, agora mais ocupada (ME, 2000). Porém, é só na transição do século XIX e no decorrer dos primeiros quatro decénios do século XX que a EI ganhou maior reconhecimento e registou maior visibilidade e procura (Vasconcelos, 2005).

Segundo Cardona (1997), após 1870 sentiu-se a necessidade de se criar mais instituições para as crianças mais pequenas e, gradualmente, verificou-se a transformação do espírito caritativo e assistencial por uma nova conceção educativa.

Corroborando com esta necessidade, D. António da Costa, em 1870, apresentou um projeto de lei, que nunca chegou a ser ratificado, que admitia a possibilidade de as crianças com cinco anos poderem frequentar a escola, que na época era denominada de escola primária, apesar de a idade de ingresso ser aos sete anos (Vasconcelos, 2005).

Mais tarde, ainda em plena Monarquia Constitucional, já com intuítos mais pedagógicos que sociais, António Rodrigues Sampaio, a 2 de maio de 1878, determina através de uma Carta de Lei que as Juntas Gerais do Distrito e as Câmara Municipais criassem *Asilos de Educação* como auxiliares das escolas primárias, para acolher as crianças dos três aos seis anos. Pese embora, não reconhecessem a influência francesa no discurso pré-escolar português, parece-nos que esta influência esteve velada nesta proposta de Rodrigues Sampaio, quer na denominação conferida, quer no seu objetivo essencial de preparar as crianças para a escola primária. Era sua pretensão que o Estado, após discussão nas Cortes, subsidiasse anualmente estas instituições, mas, apesar da publicação do decreto 2/5/1878 posteriormente regulamentado pelo decreto de 28/7/1881, os resultados práticos foram nulos (Cardona, 1997; Gomes, 1977).

Segundo Santos, citado em Cardona (*idem*), na altura a EI não era só preocupação dos pedagogos como ainda dos políticos, mas, apesar do esforço de alguns, as sucessivas quedas dos gabinetes ministeriais não davam tempo a que se permitisse efetivar as medidas legislativas. A queda do Governo regenerador de Fontes Pereira de Melo, em junho de 1878, não permitiu regulamentar a lei anteriormente referida promulgada por António Rodrigues Sampaio. Há ainda que salientar, que apesar da agitação sociopolítica que fragilizava o país, observou-se durante este período uma crescente inquietação de pedagogos e políticos em desenvolver a “instrução popular”.

Segundo Vasconcelos (2005), preocupados com o sucesso educativo das crianças na escola primária, estes *Asilos de Educação* desenvolveram planos educativos estruturados segundo uma meta-escolarização da EI, que reduziu a ação educacional a uma propedêutica escolar.

A Cartilha Maternal de João de Deus, que se enraizou numa cultura popular a partir de 1876, foi um exemplo de um movimento didático-pedagógico de iniciação à leitura na alfabetização de crianças e da população adulta, através da *Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus* criada por Casimiro Freire em 1882, com estatutos aprovado por Alvará de 16 de agosto desse mesmo ano (Gomes, 1977). Organizada numa perspetiva escolarizante, era constituída por uma sequência de 25 lições que, para Carolina Michaelis de Vasconcelos - primeira mulher catedrática numa universidade portuguesa -, citada em Vasconcelos (2012), era uma proposta inovadora que fez sentido numa época em que cerca de 75% da população portuguesa era analfabeta. Encarando a leitura como decorrente de um processo educativo que se inicia na infância, a edificação de jardins-escolas seguidores do método João de Deus foi um dos principais intentos desta associação.

Ainda nesta época, nos finais da Monarquia Constitucional, provavelmente por influência da intervenção de Rodrigues Freitas, o artigo 18.º da Carta de Lei de 11 de junho de 1880, referendada por José Luciano de Castro, expressa o interesse do Governo em incentivar e subsidiar a criação de jardins de infância, bem como disponibilizar um subsídio às Câmaras Municipais para pagamento dos vencimentos dos professores e ajudantes das escolas primárias. Com efeito, através da Portaria de 9 de dezembro de 1880 é ordenado aos governadores civis dos distritos que dessem publicidade ao disposto no artigo 18.º da lei de 11 de junho e diligenciassem organizar associações que se propusessem a edificar jardins de infância. Começou a ser reconhecida a importância de uma educação própria e consentânea às faculdades físicas e morais da criança antes de atingir a idade escolar, para que mais tarde a instrução se apresentasse mais sólida e com verdadeiros benefícios. E a 11 de dezembro, José Luciano de Castro, através de Ofício ao governador de Lisboa recorda o artigo 68.º da lei de 2 de maio de 1878 e o artigo 18.º da lei de junho de 1880, e recomenda a criação de um “asilo-modelo”, inspirado no espírito e método de Froebel que:

De todos os sistemas aplicados ao ensino das crianças, o denominado de Froebel é o que, derivado de princípios de sã filosofia e do conhecimento do que é a natureza humana nos primeiros anos do seu desenvolvimento, oferece os mais lisonjeiros resultados na prática. São assaz conhecidas as imensas vantagens obtidas na Alemanha, Bélgica, Itália, Suíça e América, da fundação e difusão dos asilos e jardins infantis (Gomes, 1977, p. 26).

No seguimento destas disposições oficiais, no dia 21 de abril de 1882, pese embora com as obras ainda por completar, por ocasião do aniversário do centenário da morte do educador protestante alemão Froebel, é solenemente inaugurado, por iniciativa governamental, o primeiro jardim de infância Froebel, numa estrutura de um *chalet* suíço construído para o efeito no Jardim da Estrela, em Lisboa (Gomes, *idem*).

A obra de J. F. Jacobs, *Manuel Pratique des Jardins d’énfants de Frédéric Froebel*, editada em Bruxelas, orientou as senhoras de boas famílias formadas no método Froebel em França e na Suíça por recomendação do presidente da Sociedade da Instrução do Porto, as “jardineiras”, na educação das 2932 crianças entre os três e os sete anos que o frequentaram de 1882 a 1892 (Vasconcelos, 2005, 2012).

Para Froebel o desenvolvimento físico e mental das crianças durante a primeira infância determinava as condições de vida futuras do ser humano e, segundo o mesmo, os jogos infantis estimulavam este desenvolvimento. Assim, nove conjuntos de materiais pedagógicos em madeira, que chamou de “dons”, foram concebidos por este educador e introduzidos nos jardins de infância para as crianças contruírem e reconstruírem segundo uma determinada sequência. A introdução na rotina dos jardins de infância dos “dons”, das danças,

das lengalengas e das atividades, que denominou de “ocupações” - experiências de perfuração, bordados, desenhos, tecelagem, dobragens -, trouxeram à educação uma clara intenção pedagógica. Porém, segundo Ferreira, citada em Vasconcelos (2012), a infância ainda se apresentava como um prelúdio para a vida adulta.

Segundo Cardona (1997) é possível que em 1880 tenha sido edificado na cidade do Porto um jardim de infância público orientado pelo método de Froebel, apesar de não termos dados precisos que permitam confirmar a sua existência.

A EI começa, assim, a ter pela primeira vez funções educativas (Vasconcelos, 2009a), simbolizando, segundo Vasconcelos (2005), o interesse pela componente educativa da EI que imperava na burguesia ascendente e na classe dos intelectuais. A título de exemplo é referido por Magalhães, citado por Vasconcelos (*idem*), o profundo interesse de Carolina Michaelis de Vasconcelos (1851-1925) pelas questões da infância, expressas na sua investigação conducente à edificação de um jardim de infância Froebel no Porto e à fundação, com o seu marido Joaquim de Vasconcelos, da Sociedade de Instrução do Porto.

Segundo referências em publicações da época e nas Conferências Pedagógicas decorridas entre 1881 e 1884, a relevância da EI chega ao debate pedagógico; e, gradualmente, começa a ser tema de discussão não apenas nos círculos intelectuais de académicos e pedagogos, mas outrossim na opinião pública (Cardona, 1997).

Durante a década de 90, a grave crise económica que afetou Portugal comprometeu todas as possibilidades de implementação de iniciativas educativas, todavia observou-se a continuação da preocupação em criar instituições adequadas para a EI, pelo que foi, então, solicitada a colaboração de entidades privadas para colaborar na resposta a esta crescente necessidade determinada pelo contexto social. Neste sentido é decretado, em 1891, a criação de creches em cada fábrica com mais de cinquenta mulheres trabalhadoras, orientadas por princípios “higienistas” para proteção da saúde e higiene infantil. Pese embora, depararmos com creches criadas por grupos laborais desde os anos 50, foi na sequência da Conferência de Berlim, em 1890, com o intento de maior proteção das mulheres trabalhadoras que foi decretada a criação de creches nas fábricas, dando a estas a possibilidade de se associar para a construção destas instituições (Cardona, *idem*).

Paralelamente, em 1893, no âmbito do Projeto “para uma escola infantil”, é publicado pelo pedagogo José Augusto Coelho um programa para crianças dos quatro aos oito anos de idade, com linhas de orientação próximas ao modelo desenvolvido por Froebel, composto por alguns princípios que continuam a revestir-se de grande atualidade, como, por exemplo, o desenvolvimento “social das crianças”, “educação intelectual” e “educação tecnológica”.

Neste programa, organizado segundo as áreas de desenvolvimento psicomotor, emocional, intelectual, social e estético, eram apresentados às crianças os “objetos das diversas noções” e as “operações técnicas” que elas deviam assimilar, divididos em quatro períodos segundo a idade das crianças - dos quatro aos cinco anos, dos cinco aos seis anos, dos seis aos sete anos e dos sete aos oito anos. Para este pedagogo, as crianças podiam ter uma aprendizagem conveniente ao nível físico, intelectual e tecnológico na família, mas que para se desenvolverem socialmente era necessário desprenderem-se da unidade familiar e, com crianças da sua idade, terem a sua primeira aprendizagem verdadeiramente social, com a vigilância das “dirigentes”, que seriam como suas mães - cruzando-se, assim, uma vez mais, a história da EI e a história da mulher, observando-se o espírito da ação maternal que se prolonga pela feminização da EI nas instituições educativas (Cardona, 1997).

Ainda na década de 90, na Reforma de João Franco, através do Decreto de 22 de dezembro de 1894, estatuiu-se que nas cidades de Lisboa e do Porto, bem como noutras importantes povoações, se estabelecessem escolas para a educação e ensino das classes infantis, orientadas por professoras com diploma de habilitação para o magistério primário elementar e por monitoras com pelo menos quinze anos de idade e carta de aprovação em ensino primário elementar do segundo grau ou antigo exame de admissão ao liceu. No seu regulamento aprovado a 18 de junho de 1896 definiu-se que:

As escolas infantis recebem crianças dos três aos seis anos e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprir, quando possível, as condições educativas do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos que seja possível educá-las (Gomes, 1977, p. 49).

Este autor (Gomes, *idem*) refere, ainda, que foram definidas disposições programáticas para estas escolas que exploravam os cuidados com o asseio, a saúde e o bem-estar das crianças, bem como exercícios de canto, físicos, de linguagem, lições sobre objetos, narrações, contos adequados à habilidade intelectual das crianças, jogos e entretenimento instrutivo ou recreio.

Importa dizer, como parêntesis, que, em 1894, a expressão “jardim de infância” foi substituída por “escola infantil”, expressão esta já utilizada anteriormente, reforçando, uma vez mais, a tendência escolarizante da EI; e que volvidos dois anos, em 1896, foi elaborado o Regulamento destas Escolas Infantis (Vasconcelos, 2005).

Mais tarde, em 1901, com o Decreto n.º 8 de 24 de dezembro de 1901, determinou-se que o Estado criasse ou subsidiasse escolas para a educação e ensino das classes infantis, para acolher crianças entre os quatro e os seis anos de idade daquelas cidades e povoações (Gomes, 1977).

Catorze anos depois da criação do primeiro jardim de infância froebelino, em 1896, orientado pelos mesmos princípios com o intuito de favorecer o desenvolvimento físico das crianças, imprimir-lhes os bons hábitos daquela época e, assim, colmatar as condições educativas do meio doméstico, irrompe o primeiro programa oficial das escolas infantis (Vasconcelos, 2009a).

Segundo Magalhães, citado em Vasconcelos (2005), ainda antes do final da monarquia, através do Decreto-Lei de 24 de dezembro de 1901, foi definida a criação de escolas infantis oficiais para as crianças dos quatro aos seis anos. Foram publicadas novas medidas legislativas que apresentaram algumas divergências ao que já tinha sido definido em 1896, mas que revalorizaram as tendências observadas no Decreto-Lei de 23 de dezembro de 1894. De acordo com este decreto, a EI não foi definida como um grau de ensino, mas foi sempre reforçada a importância da sua integração no sistema educativo e a obrigação do Governo em financiar as instituições. O texto do decreto de 1902 apresentou semelhanças ao já escrito no decreto de 1896, sendo as mais revelantes as alterações à idade de ingresso que passou a ser aos quatro anos e a valorização da “instrução” na escola infantil; para promoção do desenvolvimento intelectual das crianças e preparação para a entrada na escola primária é especificada neste decreto, para além das atividades referidas no programa de 1896, a exploração de “narrações que contenham noções elementaríssimas de história natural, higiene e geografia; lições de coisas; primeiros elementos de desenho, leitura e escrita” (Cardona, 1977, p. 32). Todavia, a pedagogia continuou a ser fortemente influenciada pelas ideias de Froebel, pelo que continuou a ser valorizada, para além das lições de coisas, a utilização do jogo e de práticas centradas nas características e capacidades das crianças, bem como continuou a imperar a conceção do desenvolvimento da criança como um processo de maturação natural.

Segundo Gomes (1977), foi edificado, por João Diogo em 1906, um jardim de infância froebeliano, dirigido por uma jardineira alemã, num pavilhão construído para este fim no Colégio da Boavista, fundado pelo seu pai Ramalho Ortigão.

Há que salientar que estes últimos anos da Monarquia se caracterizaram por um agravamento da agitação sociopolítica, sucedendo em 1908 o assassinato do rei; porém, num clima de maior liberdade, verificou-se um período fértil em atividade pedagógica, nomeadamente a realização de debates públicos, congressos, bem como diversas iniciativas de associações privadas (Cardona, 1997).

Salienta-se, ainda, nestes últimos anos de Monarquia, o desenvolvimento da doutrina de João de Deus pelo seu filho João de Deus Ramos, que alicerçou a fundação do primeiro jardim-escola João de Deus para crianças dos três aos oito anos de idade, no período da 1.^a República em 1911, em colaboração com a Associação das Escolas Móveis de João de Deus. No início do século XX, na transição da Monarquia para a República, a “Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus”, elegeu a 30 de maio de 1907 uma comissão para reformar os seus Estatutos. Com efeito, passou a denominar-se *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*. Com as bibliotecas ambulantes e jardins-escolas pretendeu-se instruir crianças entre os três e os sete anos de idade, onde fosse implementado “em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Gomes, 1977, p. 51).

1.1.2. O tempo da 1.^a República: entre a preparação para a escola e a procura de identidade (1910 - 1932)

Vários autores têm referido que a implementação da República em Portugal deu um novo fôlego à questão da infância. O ideário republicano actualizou os princípios do iluminismo - igualdade, liberdade, fraternidade -, promoveu a desocultação das heterogeneidades sociais, procurou empreender um projeto de construção de um homem novo, de uma sociedade nova, sedimentada por uma nova ordem social congruente com a sua ideologia política (Vilarinho, 2000, p.56).

A Implantação da República, em Portugal, trouxe um novo ânimo e transportou a ideia da construção do “Homem novo”. Este ideal republicano assinalou uma nova época na vida portuguesa caracterizada pela valorização do desenvolvimento sociocultural e económico do país. A educação popular foi tida como o meio privilegiado para espertar este desenvolvimento, atingir a igualdade e minorar os elevados números das percentagens de analfabetismo, nos homens maiores de sete anos de 69,7% e de 77,4% nas mulheres (Cardona, 1997).

Pese embora os últimos anos de Monarquia terem sido marcados por uma série de pressões exercidas pelo partido republicano sobre esta forma de governo (Sousa, 2000) e decretadas diferentes medidas legislativas que assinalavam a reforma e melhoria da educação em Portugal, o sistema de ensino primário, por altura da proclamação da República, ainda se apresentava bastante frágil e existia apenas um terço das escolas necessárias para dar resposta à população escolar; o corpo docente apresenta ainda uma formação insuficiente, bem como não tinha acesso a um ordenado e carreira profissional digna; e as boas intenções promulgadas para o ensino infantil, na prática, foram quase impercetíveis (Cardona, 1997).

Perante esta dolorosa realidade, impunha-se como prioridade do ideal republicano ultrapassar o grande atraso em relação aos restantes países da Europa, promovendo a alfabetização e a generalização da escola primária e da EI. Com efeito, abriram-se combates em todas as frentes educacionais, desde o ensino infantil ao universitário, porém, a fragilidade económica e instabilidade política do país, que em dezasseis anos possuiu quarenta e seis Ministérios, condicionou todas as possibilidades de concretização das iniciativas do foro educativo e na prática não foram visíveis êxitos (Gomes, 1977).

No cumprimento do Programa do Partido Republicano Português, começamos por referir o decreto de 2 de novembro de 1910, promulgado pelo Governo Provisório em menos de um mês após a implantação da 1.^a República, que estatuiu se designar de “jardim infantil” a cerca adjacente ao Palácio das Necessidades e suas dependências rurais. Este mesmo decreto determinou, ainda, que a sua direção, bem como o plano completo da sua adaptação a este fim ficaria à responsabilidade da inspeção escolar da cidade de Lisboa; e que ficaria, desde então, patente ao público todos os domingos (Gomes, *idem*).

A menos de um mês após a Revolução, foi publicado um decreto que regulamentava a criação de um jardim de infância na cidade de Lisboa. Porém, segundo Cardona (1997), a crise económica que assolava o país não viabilizou a realização de grandes concretizações e, uma vez mais, grande parte desta vontade ficou apenas pelas intenções.

Ainda em 1910, com o intento de debelar o analfabetismo, foi nomeada uma comissão para (re)estruturar a reforma do sistema educativo, dela fazendo parte João de Barros, autor do livro *Educação Republicana* editado em 1916, e João de Deus Ramos, filho e discípulo de João de Deus referido anteriormente. Esta comissão determinou que o ensino primário passaria a ser constituído por três graus - infantil, médio e superior.

Para João de Barros, a escola infantil, como qualquer outra instituição que ensinasse e educasse gente portuguesa, para ser boa deveria ser eminentemente nacional, e para este republicano o método de João de Deus deveria transformar-se no modelo nacional para o ensino infantil (Cardona, 1997).

Sendo função primordial do jardim-escola a educação dos sentidos e, simultaneamente, a primeira ginástica do raciocínio, tem de manter-se tal função, sem descontinuidade, nessa espiral que vai do saber falar ao saber ler. Interrompê-la, interceptá-la, seria inutilizar, em grande parte, as melhores possibilidades de aproveitamento das primeiras noções adquiridas. Quer dizer, tem de fazer parte do seu programa o que se encontra estabelecido até à 2.^a classe da escola oficial. Eis por que o jardim-escola se deve designar, de preferência, escola pré-primária (Cardona, *idem*, p. 35).

O ensino infantil, com início aos três anos de idade, é integrado assim no ensino primário oficial e é alargada a sua idade de frequência para os sete anos, razão pela qual vários artigos referem o mérito dos governos da 1.^a República na valorização da EI e na sua integração no sistema oficial de educação.

Paralelamente, João de Barros defendia a imperatividade de se refletir para se reestruturar a formação dos professores, tendo em atenção os métodos pedagógicos distinguidos, na época, como mais inovadores. Defendia, ainda, uma verdadeira revolução cultural através da laicização radical da sociedade, conseqüentemente, a laicização do ensino, ou seja, a “libertação” das crianças portuguesas da influência jesuíta. Defendia, ainda, que a escola era o *locus* ideal para transformar o homem católico e temente a Deus no novo cidadão republicano, laico e patriota. Assim, a Companhia de Jesus foi expulsa e o ensino da religião católica foi suprimido das escolas. Com efeito, neste tempo da 1.^a República, o catolicismo deixou de ser a religião do estado Português, ficando, em termos de direitos, a par das demais religiões (Cardona, *ibidem*; Sousa, 2000).

Contrariamente ao proposto no projeto de João de Barros, foi contemplada a autonomização do ensino infantil em relação à escola primária na posterior Reforma da Instrução Primária e Normal homologada pelo Decreto de 29 de março de 1911. Com a promulgação deste novo decreto do Ministério do Interior, emanado da Direção-Geral da Instrução Primária, é consagrada a função educativa da escola infantil como forma de ascensão e igualdade social de todas as crianças. Neste novo paradigma, para além do ensino primário, passou a existir, no sistema educativo português, o ensino infantil destinado a crianças entre os quatro e os sete anos de idade de ambos os sexos, com o desígnio de as educar e de as desenvolver integralmente - nos aspetos físico, moral e intelectual, bem como transmitir hábitos e disposições que as preparassem para a escola primária (Gomes, 1977).

“Subjacente a esta reorganização curricular estava uma nova filosofia, aliás patente no próprio texto legislativo. A educação, pela primeira vez, começava a ser falada enquanto desenvolvimento intelectual do indivíduo, sob o tríplice aspecto: physico, intelectual e moral” (Sousa, 2000, p. 80). Nesta reforma educativa definiu-se que as crianças aos sete anos de idade, após a frequência de três anos de ensino infantil concebido como preparação para a escola primária, frequentavam obrigatoriamente três anos de ensino primário elementar, seguidamente dois anos de ensino primário complementar e, por fim, dois anos de ensino primário superior.

Denotou-se, neste período, uma forte tendência para a preparação para a escola primária no ensino infantil, porém, é também demarcado, de forma mais evidente, a especificidade da escola infantil. No artigo 6.º do decreto anteriormente aludido é salientado que as práticas e os métodos de trabalho na escola infantil deverão ser, quanto possível, harmonizados com a idade e as características das crianças - temperamento, robustez, precocidade ou atraso. Segundo Cardona (1997), a continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino não se apresentava tão claramente definida como no projeto de João de Barros.

Fortemente influenciados pelos pensamentos de Froebel, definiu-se, através do Decreto de 1911, para o ensino infantil, métodos de trabalho diferenciados da escola primária para a transmissão de lições de coisas e, com o apoio do material froebeliano, o desenvolvimento de representações plásticas, gráficas e exercícios adequados a este nível de ensino. Definiu-se ainda, por influência das ideias de Maria Montessori, a realização de exercícios de educação sensorial, aquisição de hábitos de higiene e métodos de trabalho (Cardona, *idem*; Gomes, 1977).

Ainda no mesmo decreto, é também determinado, segundo Gomes (*idem*), no artigo 8.º, que “As creches, asilos ou casas de educação onde se ministre o ensino a crianças de menos de sete anos de idade, pertencentes ao Estado ou aos municípios, deverão, sempre que seja possível, ser transformadas em escolas infantis” (p. 56); no artigo 21.º, que “Em cada um dos bairros das cidades de Lisboa e Porto, em todas as capitais de distrito e nas cabeças dos principais concelhos, serão criadas escolas infantis ou jardins-escolas (...)” (p. 56); no artigo 23.º, que “As escolas infantis serão regidas por professoras diplomadas na especialidade pelas escolas normais (...) e enquanto não houver pessoal habilitado (...), as câmaras municipais poderão contratar professoras nacionais ou estrangeiras que provem competência especial para ministrar o ensino infantil” (p. 57); e no artigo 62.º, que “A administração do ensino

infantil e primário e a proteção dos alunos ficam a cargo das câmaras municipais e dos conselhos de assistência escolar” (Gomes, 1977, p. 57).

Ainda em 1911, tendo em atenção as vantagens pedagógicas do ensino infantil, é aprovado, através do Decreto de 23 de agosto de 1911, um programa mais detalhado do trabalho a desenvolver nas escolas infantis. Importa, aqui, referir as alterações apresentadas ao nível da organização dos grupos e do trabalho a desenvolver com esses grupos. Neste programa foi definido que os grupos seriam constituídos entre vinte e vinte e cinco crianças de ambos os sexos e que a sua distribuição pelos grupos seria tendo mais em atenção a diversidade do comportamento, robustez, precocidade ou atraso do que a idade cronológica. Foi, ainda, definido que o ensino teria em atenção as características lúdicas da escola infantil e seria gradual - com as crianças de quatro a cinco anos seriam explorados quase exclusivamente os cuidados de educação física, equilíbrio e aperfeiçoamento orgânico e, com as crianças dos seis aos sete anos, seriam exploradas, por curtos períodos de tempo, as lições de coisas alicerçadas nos interesses das crianças e no mote “é jogando que a criança se educa” (Cardona, 1997, p.39).

Importa salientar que, nesta época, a escola também se iluminava pelas ideias de José Augusto Coelho, que defendia que a educação “pré-primária” teria de ser uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe bem-estar e segurança, tendo em linha de conta o seu desenvolvimento social e a preparação para as tarefas do 1.º ciclo (ME, 2000).

Nesta revisão do decreto, a expressão escola infantil é substituída por jardim de infância e é proposta a edificação de vinte e cinco escolas de ensino infantil. Assim, neste período, emergem as primeiras instituições de EI públicas, para dar cumprimento ao programa do Partido Republicano Português. Segundo Vasconcelos (2005), entram em funcionamento sete escolas criadas pela Câmara do Porto, uma escola infantil israelita em Lisboa e quatro jardins-escola João de Deus - sendo o primeiro edificado em Coimbra, em 1911, por João Ramos, seguidamente o da Figueira da Foz e Alcobaça, em 1914, e, em 1915, o de Lisboa, marcando, assim, o início da atividade da Associação João de Deus (Magalhães, 1997).

No entanto, foi divulgado a 1 de janeiro de 1914, através do *Anuário da Câmara do Municipal do Porto*, que em relação ao ensino infantil público “nenhuma escola infantil existia no Porto e mesmo no país, se exceptuarmos a denominada Escola Infantil do Jardim da Estrela” (Gomes, 1977, p. 67).

Paralelamente, em 1914, são definidas entre outras deliberações, através da lei publicada a 7 de julho, que os cursos de formação das professoras passassem a ter menos um ano de duração e um estágio nos últimos dois anos de curso (Cardona, 1997).

Dois anos mais tarde, com a entrada de Portugal na I Guerra Mundial, em 1916, intensificou-se a crise económica e a instabilidade política; foram feitas críticas severas ao dinheiro gasto com a educação, e a edificação de escolas infantis, que até então tinha sido feita muito lentamente, reduziu abruptamente. No entanto, continuou a observar-se a valorização da EI através das medidas legislativas publicadas que visavam o seu desenvolvimento (Cardona, 1997).

Neste mesmo ano, imbuídos do desejo de modernizar a educação, foi deliberado na sessão da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Lisboa enviar os professores primários Pulsena Estrela da Costa e Ricardo Rosa y Alberty para participarem no Curso Internacional de Maria Montessori, que se realizou em Barcelona. Salienta-se que a publicação em Portugal da obra desta pedagoga, traduzida por António Sérgio (Ministro da Instrução Pública em 1924), intensificou ainda mais a sua influência nas escolas infantis portuguesas (Gomes, 1977; Magalhães, 1997).

Paralelamente ao que aconteceu noutros países europeus e na América Latina, passam a ser defendidas as ideias da Escola Nova, sendo aprovado, pelo Decreto n.º 6.156 de 13 de outubro de 1919, o regulamento deste movimento. Na sequência destas disposições oficiais, a Escola do Vairão passou a contemplar duas secções - uma maternal, destinada a crianças entre os dois e os dez anos, e outra profissional, destinada a alunas entre os dez e os dezoito anos. Definiu-se, ainda, que o ensino da secção maternal seria organizado em três graus - dos dois aos cinco anos, dos cinco aos oito anos e dos oito aos dez anos. O 1.º grau exploraria construções froebelianas, já o 3.º grau ensinaria a ler e a escrever segundo o método João de Deus (Cardona, 1997).

Por forte influência do movimento Europeu da Educação Nova na construção de ideias inovadoras sobre a infância e sobre as estruturas para o acolhimento das crianças até ao ingresso no 1.º ano de escolaridade, iniciou-se, nesta época, a integração da EI no sistema educativo, apesar de ainda não estar definida como grau de ensino (Vasconcelos, 2005).

Ainda em 1919, foi publicado um novo decreto muito semelhante ao programa de 1911. As principais alterações observadas na proposta de reorganização do ensino versaram a organização dos grupos e os materiais a serem utilizados nas escolas infantis. Em linhas gerais, foi proposto que as escolas infantis passassem a explorar, para além do material de Froebel o material montessoriano, organizando-se em três secções – dos quatro aos cinco anos, dos cinco aos seis anos e dos seis aos sete anos. Perante o diminuído número de escolas existentes, neste decreto é aberta a possibilidade de a terceira secção ser ministrada nas

instalações das escolas primárias. E, decorridos 11 anos, em 1922, foram publicados dois documentos legais relativos à regulamentação dos horários escolares (Cardona, 1997).

No seguimento da preocupação com a qualificação dos professores, incluindo as “jardineiras da infância”, foi publicado, a 8 de julho de 1920, um decreto relativo à organização dos cursos de aperfeiçoamento para as professoras das escolas infantis e primárias. E, em 1923, a proposta de lei para a reorganização da educação nacional, que não foi concretizada, salientou a relevância de todos os docentes se formarem em Faculdades de Ciências da Educação. Salientou, ainda, a necessidade de se edificarem mais escolas públicas (Cardona, *idem*).

Neste mesmo ano, em 1923, o vereador do pelouro da instrução, numa sessão da Câmara de Lisboa, apresentou a proposta de serem criados campos de jogo nos jardins de infância e escolas primárias, defendendo a ideia de a escola infantil atuar em estreita ligação com as famílias.

Volvidos alguns anos, a 28 de maio de 1926 o golpe de Estado que culminou na publicação da Constituição de 1926 marcou o início de uma ditadura militar, tornando a situação do país ainda mais frágil. São tecidas severas críticas ao dinheiro gasto com a educação das crianças e jovens portugueses e são definidas medidas de austeridade para reduzir estes custos. Com base neste princípio, a escolaridade obrigatória passou de quatro para três anos e foram publicados decretos para as classes infantis passarem a funcionar nas escolas primárias como classes preparatórias, podendo as crianças que as tinha frequentado ter acesso imediato ao 2.º ano.

Referindo-nos à formação das professoras, salienta-se que, apesar das oscilações observadas, a preocupação com a sua valorização continuou presente no período da Ditadura Militar. Em 1930, as escolas normais responsáveis pela formação dos professores passaram a denominar-se de Escolas do Magistério Primário, mas por outro lado a formação para exercer funções no ensino infantil passou a ser apenas um complemento de formação, podendo ser realizado num ano letivo. Após um ano, foi publicado em 1931 um decreto que determinou o encerramento dos cursos de ensino infantil, todavia em 1932 é revogado este decreto e são desenvolvidos cursos em Lisboa e no Porto, diferenciados dos cursos das professoras do ensino primário (Cardona, *ibidem*).

Há ainda que destacar, nos finais da 1.ª República, os estudos de uma das primeiras pedagogas portuguesas, Irene Lisboa (1892-1958), que se debruçaram sobre a plena expansão dos interesses das crianças, embora relacionando-os com as aprendizagens escolares, introduzindo, em Portugal, as ideias e práticas do Movimento da Escola Nova. Na proposta

que elaborou de *Bases para um Programa de Escola Infantil*, apresentou sugestões para a organização do meio educativo; os espaços, os materiais e o tempo deviam, segundo a autora, ser organizados de forma a proporcionar às crianças momentos de jogo livre, sem interferência direta da professora, e momentos para jogos mais orientados. Neste programa que denominou de *A Escola Atraente*, criou as escolas infantis oficiais da Tapada da Ajuda, em Lisboa, onde, em conjunto com a sua colega Ilda Moreira, experienciou novas modalidades de ensino infantil segundo a metodologia montessoriana, decroliniana e método de Projetos, com mobiliário pintado à mão e equipamentos adequados à idade das crianças e ao seu contexto cultural (Vasconcelos, 2005, 2012).

Em linhas gerais, no palco de constantes crises impeditivas de grandes concretizações da 1.^a República, irrompe uma nova forma de conceber a escola infantil que, contrariamente ao período anterior, já não é vista só como um modelo de instrução e preparação para a escola primária, mas sim como uma forma inovadora de intensificar o conhecimento das crianças tendo em atenção as suas características psicológicas (Vasconcelos, 2009a).

Importa, ainda, salientar que, apesar do diminuto número de iniciativas conseguidas, o período da 1.^a República foi um dos anos mais ricos da História portuguesa ao nível do pensamento pedagógico; transformou-se a conceção, os olhares e os fins da escola. No ideal republicano a criança emerge como o agente principal do desenvolvimento de Portugal e a escola como o *locus* primordial para a existência de cidadãos bem esclarecidos (Gomes, 1977).

1.1.3. Estado Novo: entre a EI reservada às mães de família e os ventos de mudança (1933-1973)

(...) em Braga, tinha-se formado uma junta militar revolucionária, sob o comando de Gomes da Costa, para afastar o Partido Democrático do poder. Como todos sabemos, esse movimento revolucionário teve início a 28 de Maio de 1926. (...) Uma série de golpes de Estado – a deposição do Almirante Cabeçadas em favor de Gomes da Costa, e para um regime de ditadura militar, onde os poderes legislativo e executivo, até então exercidos pelo Parlamento e pelo Governo respetivamente, se concentraram num único organismo, o Governo, sendo suspensas todas as liberdades individuais (Sousa, 2000).

O Golpe Militar de 28 de maio de 1926 que culminou com a publicação da Constituição 1933 do regime da ditadura militar, que vigorou em Portugal durante 41 anos (1933-1974), foi fortemente marcado por significativas deformações “das políticas e dos sentires sociais, assistenciais e educativos” (Vasconcelos, 2005. p. 27). Segundo Vasconcelos (2009a), foi um período marcado pelo retrocesso das políticas educativas ao nível da EI.

Numa comunicação ao país, Salazar, ainda como ministro das Finanças, proferiu: “Sei muito bem o que quero e para onde vou” (Cardona, 1997, p.47). Esta frase, aclamada após anos de indeterminação e perante a fragilidade económica que avassalava Portugal, serenou os corações das gentes de Portugal que clamavam por um político radicalmente diferente. Com efeito, à semelhança do observado noutras ditaduras que na mesma época emergiram na Europa, nomeadamente na Alemanha, Itália e Espanha, os ditadores fruíram de grande apoio popular.

Segundo Vilarinho (2000), António de Oliveira Salazar aquando da sua chegada a Presidente, com o intento de colocar termo ao ciclo político iniciado na 1.^a República e construir uma nova sociedade regida pelo pensamento social cristão, marcou o início desta nova fase na vida de Portugal designando-a por Estado Novo.

Contrariamente aos desígnios do ideal republicano, no Estado Novo, as crianças desde bem pequenas eram ensinadas na escola e na Igreja, sendo-lhes imprimidos os três grandes princípios ideológicos deste regime - a unidade, a ordem e o nacionalismo -, apresentados através da consagração da trilogia Deus, Pátria e Família (Cardona, 1997).

A educação salazarista transformou-se, assim, no meio privilegiado para a propaganda das ideias defendidas pelo Estado. A doutrinação do povo passou a se reger por uma pedagogia autoritária, baseada na doutrinação moral dos valores que tradicionalmente eram defendidos pela Igreja: obediência, resignação e caridade (Vilarinho, 2000).

Com efeito, neste novo ideário político foi imposto, através da Constituição de 1933, que o ensino fosse orientado para os princípios tradicionais da religião católica e que a família fosse a base primeira da educação. Impôs-se ainda, através do artigo alusivo aos direitos dos cidadãos - artigo 5.^o da Constituição -, que a igualdade de direitos das mulheres seria considerada em harmonia com o bem-estar da família (Cardona, 1997).

Num discurso proferido nos anos 30, Salazar disse o seguinte:

É necessário convenceremos o povo de que não pode encontrar felicidade na vida moderna e nos seus artifícios é preciso procurá-la na adaptação de cada um de nós à ambiência exterior. (...) Para a solução do problema que acabo de vos apresentar, conto com a desvalorização da instrução, com a selecção das leituras. (...) Leio muitas vezes nos jornais uma frase de súplica: É preciso ensinar o povo a ler. E penso: mas ler o quê? (...) as más leituras... (Cardona, *idem*, p. 48).

Os governantes políticos do Estado Novo depreciavam a vida cultural do país e as tentativas de modernização; patenteavam a vida rural como a mais honrada e feliz, e as tarefas caseiras e o tomar conta dos filhos como a responsabilidade por excelência das mães de família (Cardona, 1997). Nesta medida, foi publicado o Decreto-Lei n.º 22040 que recomendava:

Que se afixem nas Escolas primárias, Liceus, Bibliotecas, etc., quadros morais como o seguinte: Advogados sem causa, médicos sem clientela, arquitetos sem trabalhos, a vossa instrução nem sempre vos servirá para combater a adversidade, ao passo que um bom ofício sempre salvou o operário corajoso, permitindo-lhe afrontar a inclemência da sorte (Sousa, 2000, p. 89).

Subjacente à perspetiva ideológica que preconizava neste cerrado regime o papel atribuído às mães de família, foi publicado em 1934 um decreto que acabou com a obrigatoriedade de as fábricas edificarem creches para os filhos das trabalhadoras. Porém, só após 1936 tornou-se mais evidente a grande mudança do Estado em relação à EI (Cardona, 1997).

O panorama da EI em Portugal sofreu, assim, profundas transformações a partir de 1936 com a promulgação do Decreto n.º 26893 de 15 de agosto de 1936 que aprovou os estatutos da *Obra Social das Mães pela Educação Nacional* (OSMEN). Devolvendo às mães de família a educação dos seus filhos e remetendo a mulher ao espaço privado doméstico num papel secundário e tradicional de fada do lar, determinou-se que esta associação iria promover e assegurar a educação infantil pré-escolar auxiliando as famílias na educação dos seus filhos, de acordo com as ideias do regime. No contexto desta Obra, entre outras atividades sem efeito no desenvolvimento de uma função educativa na EI lançou-se, por iniciativa de Fernanda de Castro, um programa de parques infantis para a cidade de Lisboa (Vasconcelos, 2009a; Magalhães, 1997).

Em consequência do decreto de 1936, o Ministro Carneiro Pacheco a 9 de outubro de 1937 publicou o Decreto-Lei n.º 28081, com o seguinte conteúdo:

E porque a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos, prevê-se a extinção ou conversão das respetivas escolas, devendo procurar-se em mais adequadas formas de atividade educativa, como a Obra das Mães para a Educação Nacional, a resolução do problema (Cardona, 1997, p. 49).

Pese embora o Governo reconhecesse o importante papel assumido pelas escolas infantis e o agravamento ao nível económico do afastamento da mulher do trabalho nas fábricas, o Ministro Carneiro Pacheco argumentou, para justificar a sua atitude, que o número de crianças que frequentavam as escolas infantis passou a não exceder 1% e que transformar esta realidade era um encargo inoportável para o erário público (Gomes, 1977). Porém, segundo Vasconcelos (2005), o que esteve subjacente a esta promulgação foi a perspetiva ideológica que proeminava nos pedagogos do regime - preconizar uma idealização da maternidade que remetia as mães de família para o papel de educadoras por excelência.

Importa, aqui, referir a interpelação de um dos ideólogos do regime, Alfredo Pimenta, reveladora do pressuposto que a educação das crianças deveria ser uma tarefa das mães de famílias, citada em Cardona (1997, p. 50): “Que espécie de família se pode formar com o pai na fábrica ou na oficina, a mãe na oficina ou na fábrica, e os filhos nas creches ou confiados à guarda de estranhos ou também já nas fábricas ou oficinas?”

Instituiu-se, assim, através de um processo acautelado para não provocar agitação, uma rutura com a orientação educativa da política anterior e as poucas escolas infantis oficiais existentes foram debeladas ou transformadas, passando as profissionais destas instituições a pertencer ao quadro das professoras do ensino primário e as medidas políticas a se orientaram no apoio às instituições educativas particulares ou de solidariedade social que promovessem a assistência educativa pré-escolar, ligadas à Igreja Católica ou à assistência à infância desfavorecida (Gomes, 1977).

Com efeito, em 1937, o ensino infantil oficial desvinculou-se do ME, e o Ministério do Interior, através do Subsecretário de Estado da Assistência Social, assumiu o apoio a esta valência de ensino, assumindo, mais tarde, este apoio o Ministério da Saúde e Assistência e, posteriormente, o *Ministério dos Assuntos Sociais* (MAS). A partir deste momento, observou-se, em oposição aos conceitos republicanos próximos de uma pedagogia ativa, um retrocesso nas políticas da EI, voltando a predominar, uma vez mais, uma orientação meramente assistencial, sendo depreciada a sua função educativa (Vasconcelos, 2005).

Nesta nova conceção, a educação das crianças deveria acontecer prioritariamente na família e o ensino infantil ser apenas para os casos prioritários, assumindo a missão de dar resposta às classes sociofamiliares desfavorecidas e encaminhar, desde logo, as crianças nos bons costumes da moral católica. Por outro lado, os pedagogos do regime consideravam que a família, apesar de ser a base da formação dos cidadãos, era cheia de lacunas, que deveriam ser precocemente ultrapassadas através da doutrinação moral no ensino infantil, preparando assim o terreno para o futuro ingresso escolar (Cardona, 1997).

É fundamental referir que, neste regime, as desigualdades entre indivíduos eram vistas como o resultado da sua natureza humana e do seu código genético. A filosofia subjacente à educação salazarista considerava, segundo Vasconcelos (2005), a natureza da criança má, fruto do pecado, sendo necessário moldá-la para o bem e, segundo Cardona (1997), as crianças eram pedras em bruto, sendo necessário poli-las ou cortá-las.

Esta conceção de criança barro a moldar, ou substância preciosa que necessita de ser libertada, abriu caminho para uma pedagogia autoritária, muito baseada na doutrinação moral e centrada no adulto, com recurso a práticas transmissivas que não iam ao encontro das necessidades nem dos interesses das crianças, mas sim ao encontro dos bons costumes e valores da moral de então (Vasconcelos, 2005, Cardona, *idem*).

Ainda no decorrer dos anos 30, é de salientar o início da obra do Professor Bissaia Barreto que, na linha das *Casas de Asilo* (Gomes, 1977), fundou a *Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança*, criando instituições com a missão de dar respostas às necessidades sociais apresentadas pelas crianças, sobretudo na região de Coimbra (Cardona, 1997).

Em 1936 foi edificada, em Coimbra, a *Escola Normal Social* com o desígnio de formar assistentes de serviço social, em particular formar alunas para obras de materno-infantil. Para esse efeito, criaram um curso de especialização em “Enfermeiras-puericultoras visitadoras de infância”, especialização que compreendia as funções de educadoras de infância. Segundo Gomes (1977), esta escola iniciou a sua atividade em 1937 com quarenta alunas, porém só em 1939 foi autorizado o seu funcionamento, dentro do quadro dos estabelecimentos do ensino particular, pelo Decreto-Lei n.º 30135 de 14 de dezembro de 1939; perante a ausência de cursos específicos para o ensino infantil, foi considerada a primeira escola de educadoras de infância em Portugal. As diplomadas nesta escola foram colocadas em diversas instituições da *Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança*, especialmente nas *Casas da Criança* e ancoradas no lema “Façam felizes as crianças da nossa Terra” apresentaram-se como os recursos humanos adequados para trabalhar, entre outras organizações, em instituições com finalidades educativas, assinaladamente em instituições de EI. Observou-se, assim, uma vez mais, o reforço na função assistencial.

A partir dos anos 40, assistiu-se à homologação de medidas legislativas que foram ao encontro da centralização e privatização dos serviços de assistência social. A título de exemplo, referimos a Lei n.º 1998 de 15 de maio de 1944 que ratificou os estatutos da saúde e assistência e de acordo com estes definiu-se a criação do “Fundo de Socorro Social”; sendo novamente obrigatório as fábricas edificarem creches para os filhos das trabalhadoras, mas como as sanções eram exíguas, esta medida nem sempre foi concretizada (Cardona, 1997).

Ainda na sequência da ratificação destes estatutos, são fundados vários institutos, a saber: *Maternal de Assistência aos Menores*, *Maternal de Assistência à Família* e *Maternal de Assistência aos Inválidos* (Cardona, *idem*). Referindo-nos à situação do ensino infantil, é referido por Vasconcelos (2005) que, através do Decreto-Lei n.º 35108 de 7 de novembro, o Instituto de Assistência à Família ficou com a responsabilidade de fomentar a criação de instituições de assistência e educação para a infância e o Instituto de Assistência aos Menores ficou incumbido de incentivar a criação de asilos-escola e outras instituições para proteger e educar os menores. Todavia, segundo Cardona (1997), estas ideias não tiveram muito sucesso devido ao facto de o Estado não ter disponibilizado incentivos financeiros para estes institutos investirem neste sector, e a agravar esta situação referimos o facto de terem diminuído as contribuições voluntárias.

Esta autora (Cardona, *idem*) refere ainda que nos inícios dos anos 40, em fevereiro de 1943, a *Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus* perante a necessidade de formar educadoras para trabalharem nos seus sete jardins-escolas, cria em Lisboa um curso de formação sob a regência do espírito e da doutrina defendidos pelo método João de Deus, ainda hoje em funcionamento na atual Escola Superior de Educação João de Deus.

Abrimos um parêntesis para referir que em 1942, com o Decreto-Lei n.º 32243 de 5 de setembro, tinham sido reabertas as Escolas do Magistério Primário de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, com um curso de dois anos ao invés de três, e em 1942 foram finalmente fundadas, através do Decreto-Lei n.º 33019 de 1 de setembro, as Escolas do Magistério Primário do Funchal e de Ponta Delgada nos Açores. Pese embora as despesas destas duas últimas escolas fossem da responsabilidade da respetiva Junta Geral do Distrito Autónomo, a orientação e fiscalização pedagógica estavam sob a alçada do ME (Sousa, 2000).

A 10 de fevereiro de 1946, a Assembleia Geral da *Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus* sancionou os seus novos Estatutos e passou a intitular-se apenas *Associação de Jardins-Escolas João de Deus*. A missão de se generalizar como um modelo português de escola infantil, para crianças dos quatro aos oito anos de idade, segundo a doutrina da Cartilha Maternal, persistia como um dos seus principais fins, acrescentando a intenção de realizar, todos os anos letivos, um curso semestral de Didática Pré-primária para habilitação ao magistério do ensino infantil, em especial, dos jardins-escolas, constituído por aulas teóricas e práticas que instruíam sobre os métodos a adotar, nomeadamente o de João de Deus, sob a regulação de entidades competentes e escrupulosamente nomeadas (Gomes, 1977).

Apesar de várias vezes indicada a adoção deste método a nível nacional, nomeadamente numa sessão da Assembleia Nacional de 1938, ainda na sequência da extinção do ensino infantil oficial, defendeu-se a hipótese de se considerar este método como modelo nacional e levantada a possibilidade de apoiar os jardins-escolas João de Deus. Porém, este método nunca se generalizou, ficando apenas circunscrito às instituições ligadas a esta Associação (Cardona, 1997).

Ainda antes dos anos 50, em 1949, é aprovado o Estatuto do Ensino Particular, pelo Decreto-lei n.º 37545 de 8 de setembro, que determinou que o ensino infantil se destinava a crianças que ainda não tinham atingido a idade escolar e que devia ser sempre dirigido por mulheres, em estabelecimentos com instalações adequadas e cantinas (Vasconcelos, 2005). Determinou, ainda, segundo Cardona (1997, p. 53), que:

Este ensino destina-se à formação moral e a acompanhar e orientar o desenvolvimento do corpo e do espírito das crianças (...) são exigidas às diretoras e professoras das escolas infantis (...), para além da idoneidade moral e cívica, uma cultura geral conveniente, bem como a indispensável preparação especializada, sendo uma e outra reconhecidas por despacho do Ministro da Educação Nacional.

A importância dada ao controlo sobre o ensino privado, mesmo quando o catolicismo era a religião oficial, determinou também este decreto a criação da *Inspeção-Geral do Ensino Particular* com a responsabilidade de inspecionar e orientar o ensino privado, segundo os princípios e as leis que regiam a boa prática pedagógica e a cooperação tendo em consideração o irrepreensível comportamento moral e cívico, principais objetivos do Estado.

Sublinhamos que, neste tempo, era exigido a todo o professor/educador português passar no exame de sanidade realizado por um médico da Direção-Geral da Saúde Escolar, bem como possuir um comportamento moral irrepreensível, pois aquele que apresentasse um comportamento indigno face à ordem social estabelecida era exonerado. Esta idoneidade moral e cívica era também acautelada ao nível do casamento das professoras, casamento que só se poderia realizar com autorização do ME condicionada à observância dos termos seguintes: “1.º Ter o pretendente bom comportamento moral e civil; 2.º Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora” (decreto-lei n.º 27279, de 24 de novembro de 1936, citado em Sousa, 2000, p. 92).

Dos anos 40 até aos anos 50, a Europa foi assolada pela II Guerra Mundial e, conseqüentemente, por uma situação histórico-social de crise. Apesar de Portugal não ter participado nesta guerra, os seus efeitos influenciaram o país e a partir da segunda metade dos anos 40 assistimos a fortes ventos de mudança (Cardona, 1997).

As transformações no ensino foram sentidas essencialmente pela influência das organizações internacionais e, através dos seus projetos, começam a emergir na EI indícios de progressos. O Ministro Leite Pinto, nos finais dos anos 50, convidou a *Organização de Cooperação Económica Europeia* (OCEE), *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) desde 1961, a financiar um estudo sobre o sistema educativo português. Na sequência deste pedido, o país é incluído, em 1963, no *Projeto Regional Mediterrâneo* (PRM); entre outras finalidades, tinha como missão realizar um estudo estatístico da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade de resposta do sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia. Subjacente a este projeto, foram organizados grupos de trabalho para refletir e preparar a estruturação do Estatuto da Educação Nacional, sendo Maria Teresa Guedes, responsável pelo Instituto de EI, escolhida para se responsabilizar pelas especificidades da EI (Cardona, *idem*).

Neste processo de mudança foi proposto conceber o sistema educativo articulado com a evolução económica do país e defesa da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino. Todavia, segundo Cardona (*ibidem*), o sistema educativo português não estava organizado para responder a estas novas exigências. Este processo de mudança, também influenciado pelas ideias de Maria Amália Borges, que defendia uma escola menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação ativa na gestão das atividades escolares, atingiu o seu auge no início dos anos 70 com a política de democratização esboçada na reforma do Ministro Veiga Simão.

Importa, aqui, como parêntesis, dizer que Maria Amália Borges colocou em prática, numa escola construída no sótão da sua residência, as metodologias Freinet, posteriormente difundidas por outras instituições, designadamente no Externato Helen Keller destinado a crianças amblíopes, coordenado por esta pedagoga (Vasconcelos, 2012).

Pese embora de forma lenta e com prevalência de uma orientação católica na EI, a década de 50 assinalou uma nova Era marcada por grandes transformações na política educativa portuguesa com reflexos, também, na *educação pré-escolar* (EPE). Apesar de ainda persistir a ideologia de que as mães de família deveriam ser as responsáveis pela educação dos seus filhos e o receio do Governo em relação às consequências da modernização, na última década de regência do Estado Novo as necessidades sociais e a guerra colonial, que ausentou um grande número de pais de família, reforçaram a necessidade de a mulher voltar ao mercado de trabalho (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000). A entrada no mundo do trabalho foi, gradualmente, generalizando-se a todas as classes sociais, descortinando profundas transformações no seio da vida familiar. Fruto desta evolução social, nos anos 50, ao contrário dos anos 40, verificou-se um aumento considerável de instituições privadas de ensino infantil, sobretudo nas principais cidades do país, porém a maior visibilidade e aumento significativo do número de crianças inscritas nos estabelecimentos de educação infantil ocorreu na década de 60 início da década de 70 (Cardona, 1997; ME, 2000).

Na sequência desta nova realidade, foram criadas duas escolas de formação a partir da iniciativa de movimentos católicos de apostolado: o Noelismo e a Ação Católica (Gomes, 1977). Em 1954, abriu a Escola de Educadores de Infância de Lisboa com o jardim de infância *O Nosso Jardim* anexo, tendo atualmente tomado o nome da sua fundadora, denominando-se Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Ainda neste ano, abriu também em Lisboa o Instituto de Educação Infantil, que funcionou até 1975, administrado por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos, que tinha anexa a escola *O Beiral* já em funcionamento desde 1948. Segundo Cardona (1997), estas duas escolas de formação caracterizaram-se por uma conceção educativa muito diferenciada do modelo escolar e centrada na resposta às características específicas da criança, mas segundo Vilarinho (2000) as alunas eram oriundas da burguesia endinheirada das cidades de Lisboa e Porto, o que fez com que esta profissão fosse praticamente exclusiva de uma elite social.

Nesta nova Era educativa, começou-se a dar maior atenção à criança e a ter maiores expectativas em relação ao seu futuro, emergindo, conseqüentemente, um discurso forte a favor da EI como fator essencial no combate ao insucesso escolar e preparação da vida futura, com diversas iniciativas no âmbito da EI. A título de exemplo referimos ainda como marcos significativos - as considerações públicas sobre a importância da escola maternal e da escola primária em setembro de 1954 por Veiga de Macedo; o 1.º Congresso Nacional da EI, em 1960, onde foi apresentada a proposta da criação intensiva de classes infantis e pré-primárias, sob a tutela da Inspeção-Geral do Ensino Particular; a criação da Escola de Auxiliares de Educação de S. Tomé e da Escola do Arcediago Van-Zeller no Porto em 1967 (extintas em 1974); a fundação em Lisboa da Escola Paulo VI para formar educadores para internatos e monitoras para o ciclo preparatório; a chamada de atenção em 1970 pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa do ME para o facto de a exclusividade do ensino infantil privado estar a contribuir para acentuar as discrepâncias sociais; a lei n.º 5/73 que previu a criação de EPE oficial e de escolas de educadores de infância oficiais; a criação de uma *Divisão de Educação Pré-escolar* (DEPE) e um conselho pedagógico também em 1973; e a edificação de uma escola oficial do Magistério Infantil em Coimbra e outra em Viana do Castelo, igualmente em 1973, tendo a de Viana criado um jardim de infância anexo para a prática pedagógica das alunas (Vasconcelos, 2005).

Paralelamente a estas iniciativas, referimos o projeto Galvão Teles que lançou as bases para a para a Reforma do Sistema Educativo, desde a educação infantil ao ensino superior, com redação definitiva em 1968 e publicação em 1969. Destacamos, neste projeto, o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos e a necessidade de uma EI oficial, apesar de esta ainda se sustentar na preparação para a educação escolar e num carácter compensatório enquanto apoio às famílias. Todavia, o projeto para o ensino infantil não chegou a ser publicado (Vasconcelos, *idem*).

Na sequência destas ideias, o ministro Veiga Simão instaurou, em 1970, aquando da apresentação do seu novo projeto sustentado na Lei n.º 5/73 de 25 de julho, uma significativa transformação no Sistema Educativo. Esta transformação, denominada de Reforma Veiga Simão, rompeu com o carácter elitista e seletivo que caracterizava o ensino português e promoveu a igualdade de oportunidades. Contudo, esta transformação tornou-se mais visível a partir de 1973 com a (re)integração da EI no sistema educativo, com a expansão da pré-escola e criação, em 1979, das escolas públicas de formação inicial de educadores/as de infância. Salienta-se que esta Reforma Veiga Simão ficou assinalada como uma referência no Sistema Educativo português, em geral, e na EI, em particular (Gomes, 1977, Vasconcelos, *ibidem*).

Cardona (1997) sublinha também que a expressão “ensino” foi substituída por “educação”; referindo-se ainda à situação da EI quando diz que:

A educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social. É igualmente valorizada a sua importância na detecção precoce de deficiências e inaptações das crianças. A educação pré-escolar realiza-se mediante actividades correspondentes aos interesses, necessidades e possibilidades da criança, particularmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza e apreensão de princípios morais e religiosos (p. 69 e 70).

Nos inícios dos anos 70, a necessidade de idear uma política de apoio à mulher e à maternidade levou à definição de medidas legislativas que possibilitassem às mulheres dedicar-se exclusivamente aos seus filhos nos primeiros meses após o nascimento. Foi, ainda, proposta a alteração da legislação que obrigava as fábricas a contruírem creches anexas, passando as mesmas a estabelecer protocolos com as creches contruídas nas zonas habitacionais das trabalhadoras, onde as crianças oriundas das famílias mais carenciadas tinham prioridade de inscrição (Cardona, *idem*).

Há que assinalar, ainda, que segundo as estatísticas da Educação de 1974/75, quarenta e um educadores de infância eram do sexo masculino; mesmo desconhecendo a sua formação pedagógica, esta evidência descortina a mudança nas representações sociais do educador de infância quanto ao género (Vasconcelos, 2005).

1.1.4. Pós-25 de abril de 1974 (1974 - 1997): a EI no tempo democrático

A revolução dos “cravos” introduziu mudanças significativas na sociedade portuguesa, que vão interferir no rumo da educação e criar as condições para uma revalorização da Educação Pré-escolar em Portugal (Vilarinho, 2000, p. 105).

Durante alguns decénios assistiu-se a uma opressão atroz e o ensino esteve circunscrito a uma dimensão restrita em torno de uma ideológica fascista, sem liberdade e sem justiça, legando-nos, o Governo de então, uma EI destruída (Godinho, 1975). Porém, o crescente descontentamento com as políticas governativas do Estado Novo culminou no golpe de estado militar, ocorrido a 25 de abril de 1974 que depôs o regime ditatorial do *Estado Novo*, dando início a um processo que viria a terminar com a implantação de um regime autenticamente democrático, com a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de abril de 1976, que se pautou por mudanças políticas, sociais e culturais assinaláveis. Consequentemente, emergiram as condições para a revalorização da EI e assistiu-se a um

aumento significativo do número de jardins de infância, creches e escolas de formação de educadores de infância (Vasconcelos, 2005).

Assim, num contexto político revolucionário, os princípios subjacentes à Reforma Veiga Simão foram ampliados, a igualdade de oportunidades e o direito à educação passaram a estar contemplados nos direitos sociais e a educação passou a ser considerada o meio por excelência para se alcançar o socialismo. Paralelamente, a gestão autocrática experienciada na escola do antigo regime deu lugar a uma autogestão e, conseqüentemente, foram constituídos órgãos diretores que tomavam decisões políticas, administrativas e pedagógicas. Nesta nova conceção, a escola passou a ter um grande peso ideológico na definição dos novos princípios da organização popular, tendo sido desenvolvidas diversas iniciativas de experiências de autogestão (Cardona, 1997; Vasconcelos, *idem*).

Corroborando com a valorização da educação, no *Programa de Política Económica e Social*, conhecido por *Plano Melo Antunes*, aprovado no Conselho de Ministros a 7 de fevereiro de 1975, definiu-se que a escola deveria se encontrar aberta à Nação e a educação ser o meio para a transformação de mentalidades e, assim, transitar-se para um novo humanismo e, conseqüentemente, uma nova sociedade. Foi partindo desta perspectiva que se estruturaram as primeiras experiências públicas de EPE que, nestes anos, se desenvolveram não tanto através das leis e dos decretos emanados pelas instâncias governamentais, mas sim por uma “cidadania posta em acto” (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.11) num processo de participação democrática. Neste tempo de “cidadania posta em acto” para dar resposta aos problemas sociais que apelavam por soluções prementes, especialmente a guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras, assistiu-se durante os primeiros meses da revolução, entre outras iniciativas dos diferentes movimentos populares, à transformação de espaços não habitados em estruturas para a infância, sem muitos recursos materiais e sem recursos humanos qualificados. Numa fase inicial, estes espaços subsistiram através de protocolos com as Escolas Normais de Formação de Educadoras de Infância, tendo o ME, posteriormente, subsidiado o pagamento dos profissionais que exerciam funções nessas instituições. Estes movimentos foram mais patentes nas cidades, apesar de também se terem expandido pelas zonas rurais (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2005).

Como consequência das numerosas iniciativas populares, o discurso oficial apelou à definição de uma política global e coerente. Com efeito, o Ministro da Educação do segundo Governo - Vitorino Magalhães Godinho - disse num discurso:

As iniciativas vieram de todos os cantos. Todavia, em resultado dessa multiplicação, os casos tornaram-se tão numerosos e diferentes que se torna hoje extremamente difícil traçar um quadro de conjunto e apontar as rotas da nossa navegação. Ora, não podemos viver no dia-a-dia, na resolução de problemas minúsculos, de casos individuais, de situações locais ou de problemas sectoriais ou categoriais. Há que definir os imperativos de uma política global, há que fazer prevalecer o interesse de toda a nação sobre os interesses particulares (Godinho, 1975, p.18).

Face a esta necessidade, foi emanado pelo Governo liderado pelo advogado Palma Carlos o Decreto-Lei n.º 203/74 de 15 de maio que aprovou o *Programa do Governo Provisório*. Este decreto assinalou como linha de ação a erradicação do analfabetismo e a promoção da cultura, especialmente nos meios rurais, e indicou que a escola deveria passar a estar inserida na problemática da sociedade portuguesa para, assim, se alcançar uma consciência nacional verdadeiramente democrática (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000). Em relação à EI, contemplou a “ampliação dos esquemas de ação social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades” (Gomes, 1977, p. 118).

Em junho de 1975, o Secretário de Estado da Segurança Social determinou, através do despacho de 24/6/75, que fossem constituídos grupos de trabalho para, no âmbito do Programa de Governo, refletir sobre a política a definir para a proteção da maternidade e da infância, de uma forma global e articulada com as iniciativas a desenvolver pelos diferentes serviços. Foi, então, constituído um grupo de trabalho dentro da Comissão da Condição Feminina para apresentar, após estudo prévio, propostas de medidas relativas à maternidade e à primeira infância; entre outras sugestões, o grupo propôs no seu relatório de 9 de abril de 1975 a criação de um *Instituto da Criança*, com a missão de assegurar a proteção dos direitos da criança e a concretização de políticas para a maternidade (Gomes, *idem*). Porém, só mais tarde em 1983, já sem corresponder ao seu desígnio inicial foi criado o instituto, mas denominado de *Instituto de Apoio à Criança* (Cardona, 1997).

Ainda em 1975, foi também apresentado outro relatório, mas este desenvolvido pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), que alertou para a situação demasiado precária da EPE em Portugal. Neste relatório de estudo sobre a educação em Portugal, foram apresentadas propostas no sentido de generalizar o ensino pré-escolar, sobretudo das crianças dos quatro aos cinco anos, e atentando que existiam entre 320 mil a 350 mil crianças residentes no país, este relatório apontou a necessidade de se constituir

12 mil grupos de EPE. Tendo em consideração que existiam poucas escolas de formação seriam necessários, segundo Cardona (1997), 40 anos para formar os educadores suficientes, o que pareceu ser inexequível. Assim, foi proposto recorrer, após um estágio prévio e sob orientação de educadoras de infância, a raparigas estudantes de serviço cívico, jovens mulheres autarcas, mães e, em relação às instalações, foi sugerida a utilização de salas devolutas em escolas do ensino primário ou outros espaços disponíveis na comunidade (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000).

Definiu-se, então, por influência deste relatório, a primeira proposta legislativa para implementação da rede pública de EPE, através do Projeto de Lei de 14 de maio de 1975, que indicou a abertura de instituições, com um calendário flexível, prioritariamente nas zonas mais desfavorecidas, adaptadas às características destes meios e com máximo de quarenta crianças. Neste projeto, indicou-se, como principais objetivos, o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e a resolução de outros problemas de ordem familiar e social (Cardona, 1997). Porém, o projeto não foi aceite pelos profissionais de EI dos serviços centrais do ME, por corresponder a uma massificação da EPE, sem definição ou salvaguarda das condições para um funcionamento de qualidade (Vasconcelos, 2005).

Com efeito, para estudar soluções mais adequadas à EI, foi constituída, através do despacho de 6 de junho de 1975 do ME, sob proposta da Direção-Geral do Ensino Básico, uma *Comissão Interministerial* que envolveu elementos do ME, MAS e representantes dos Sindicatos dos Professores. Esta comissão reuniu-se pela primeira vez a 27 de junho e, apoiando-se em estudos anteriores, definiu a EPE como “conjunto de ações de educação e proteção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (0/6 anos), no meio familiar e/ou institucional” (Gomes, 1977, p. 121) e realizou também o levantamento dos equipamentos coletivos para a 1.^a e 2.^a infância. Segundo o mesmo autor, propôs que “Todos os serviços com competências no âmbito da Educação e Proteção Infantil (E.P.I.) deverão ser integrados num único organismo que assegure o planeamento e a execução das ações para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento infantil” (Gomes, *idem*, p. 121). Porém, havia 1133 instituições de EI dependentes de, pelo menos, seis serviços dos dois Ministérios acima referidos, assistindo-se, assim, a grandes dificuldades na articulação das linhas de orientação definidas pelas diferentes tutelas, pelo que esta linha de ação proposta também não foi levada a bom termo (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2005).

Apesar dos esforços realizados, a situação da EI era ainda extremamente confusa e heterogénea no que dizia respeito ao funcionamento da rede institucional, com instituições tuteladas por vários Ministérios, com condições precárias em muitas instituições, assistindo-se à falta de coordenação entre serviços. Segundo Vasconcelos (2005), a rede institucional continuava a ser insuficiente e quase inexistente para crianças com menos de três anos. Segundo Cardona (1997), referindo-se ao relatório realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian apresentado em 1975, ainda que com muitos dados por analisar, observava-se a existência de discrepância entre as crianças inscritas nas diversas instituições; por um lado, as privadas com fins lucrativos dependentes do ME acolhiam essencialmente crianças pertencentes a níveis socioeconómicos elevados, por outro lado, as dependentes da Assistência Social, muitas vezes sem condições adequadas, acolhiam crianças pobres e de meios desfavorecidos.

Era cada vez mais premente estruturar uma rede pública de jardins de infância tutelada unicamente pelo ME, bem como desenhar planos de estudo para cursos públicos de formação de educadores/as de infância. Os cursos de formação anteriormente desenvolvidos, em consequência dos movimentos de contestação, depois de 1974, foram encerrados, ficando apenas em funcionamento os ministrados na Escola João de Deus e na Escola de Educadores de Infância de Lisboa. Neste sentido, através do Despacho de 31 de julho de 1975, foi proposto um plano de estudos para os cursos de formação de educadores/as de infância a serem ministrados nas Escolas do Magistério Primário (Cardona, *idem*).

Há, no entanto, a salientar que, apesar de a tendência para valorizar os desígnios educacionais sair reforçada, sobretudo nas instituições tuteladas pelo ME, e a função de guarda ser vista como ação complementar, entre 1977 e 1997, ainda prevaleciam duas conceções antagónicas em relação à EI: por um lado, o MAS estruturava as suas instituições tendo em atenção especialmente objetivos de guarda e proteção social; por outro lado, o ME destacava os seus intentos educacionais (Vasconcelos, 2005). Salienta-se, ainda, que nesta época, com a promulgação da *Constituição da República Portuguesa* a 2 de abril de 1976, o Estado responsabilizou-se por “criar um sistema público de educação pré-escolar” (Gomes, 1977, p. 24).

Nesta época, assistiu-se a muitas oscilações nas políticas para a EI em consequência de questões políticas. A título de exemplo, referimos que, na sequência do relatório de 1975, foi criada em 1976 uma *Comissão Interministerial para a Educação e Proteção à Infância* (CIEPI), através da Resolução do Conselho de Ministros de 13 de fevereiro de 1976, para se responsabilizar pela definição de uma política global em articulação com os diferentes serviços, a título transitório e até à criação de um organismo único responsável pela rede nacional de serviços de educação e proteção à infância. Porém, volvidos alguns meses, esta comissão foi anulada, pela Resolução do Conselho de Ministros de 21 de outubro de 1976, com a seguinte justificação: “Considerando que o Governo já aprovou a proposta de lei que atribuiu à competência do Ministério da Educação (...) o ensino pré-primário (...) aquela resolução se mostra inadequada, já que aponta para uma estrutura complexa que só dificilmente poderá funcionar” (Cardona, 1997, p. 78).

Em 1979, através da Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro, foi definida (novamente) a criação do sistema público de EPE, que renovou as intenções da Lei n.º 5 de 25 de julho de 1973 da reforma Veiga Simão (Gomes, 1977), sendo assim inaugurado um novo ciclo de expansão da EI a toda a população com a publicação do estatuto dos jardins de infância, através do Decreto-Lei n.º 542 de 31 de dezembro de 1979. Este decreto contemplou as normas de funcionamento para uma educação de qualidade, finalidades e objetivos inovadores, nomeadamente a articulação com a família e a comunidade. Contemplou, ainda, uma perspetiva compensatória das desigualdades sociais e culturais, na medida em que estava também subjacente uma conceção de educação promotora da igualdade e de educação como alicerce para uma carreira escolar bem-sucedida (ME, 1997; ME, 2000; Vasconcelos, 2009a).

Neste documento estavam bem claros os seguintes objetivos: “Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao sistema escolar” (Cardona, 1997, p. 79). Foi determinado, ainda, que “o governo definirá as grandes linhas a que deve obedecer a orientação pedagógica a seguir nos jardins de infância, imprimindo-lhes um carácter flexível que permita a sua adaptação às diferentes zonas geográficas do país e às condições socioculturais nelas predominantes” (Cardona, *idem*, p. 79).

Esta expansão destinou-se apenas às crianças a partir dos três anos e expandiu-se estrategicamente para as zonas rurais, para não colidir com as áreas de intervenção e com os interesses da rede particular. Ainda em 1979, o mesmo Governo promulgou o Estatuto dos jardins de infância que regulamentava as atividades a desenvolver nos jardins de infância públicos. Porém, para crianças dos zero aos três anos a legislação portuguesa não empreendeu nenhuma responsabilidade ou qualquer tipo de iniciativa ou linha de orientação ao ME, assistindo-se à guarda das crianças em instituições tuteladas pelo MAS (Vasconcelos, 2005).

A expansão da rede de EPE não se alicerçou num estudo demográfico, pelo que se edificaram jardins de infância em zonas de reduzida população infantil que, com a tendência de natalidade decrescente, inflacionou os custos económicos do seu funcionamento, com a exclusividades a dar lugar, gradualmente, à celebração de contratos entre o Estado e parceiros educativos. Segundo alguns autores (Vasconcelos, *idem*; Vilarinho, 2000), esta expansão foi pouco precisa e até ineficaz tendo em consideração as necessidades da população.

Há, ainda, que salientar que se assistiu a diferenças entre o horário de atendimento das crianças inscritas na rede pública e na rede privada, com a maioria dos jardins de infância públicos a acolher as crianças durante cinco horas por dia e a não assegurar o seu bem-estar no que diz respeito ao espaço, tempo para refeições e descanso, bem como a salvaguarda de situações de risco no período de trabalho das famílias. Assim, foi realçada a falta de eficácia da rede pública (Cardona, 1997).

Ainda em 1979, foram aprovados os Estatutos das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) que consagraram orientações gerais para as diversas valências existentes, contudo “(...) vieram assim agravar ainda mais as diferenças já existentes na rede institucional, tornando ainda mais difícil a concretização dos princípios definidos nos estatutos dos jardins de infância definidos pelo Ministério da Educação” (Cardona, *idem*, p. 90).

Paralelamente, em 1977 também foram criadas (novamente) as Escolas Normais de Educadoras de Infância, pela Lei n.º 6 também de 1 de fevereiro de 1977, revogando algumas bases da Lei n.º 5/73 de 25 de julho que já havia criado as escolas oficiais de educadoras de infância aquando da reforma Veiga Simão (Gomes, 1977). Com a publicação da Lei n.º 6/77 as escolas de formação passaram a ser denominadas por Escolas Normais de Educadores de Infância e o Governo passou a se responsabilizar pela atualização e formação dos auxiliares de educação. Com efeito, através do Decreto n.º 427-B/77 de 14 de outubro, foi criado o ensino superior de “curta duração”, posteriormente designado por Ensino Superior Politécnico e edificadas as Escolas Superiores de Educação, no âmbito deste novo tipo de ensino. Porém,

só em 1979 são finalmente publicados os estatutos destas escolas de formação, sendo-lhes facultada a existência de um órgão responsável pela inovação e criatividade pedagógica, sendo-lhes concedida alguma autonomia pedagógica, automatizando-as das escolas do magistério primário. Referimos, aqui, como parêntesis que em 1977 foi também publicado o sistema de colocação de educadores nos jardins de infância (Cardona, 1997).

Em linhas gerais, a perspectiva dos governos de Cavaco Silva assumiu a qualificação dos recursos humanos e a emergência de novas concepções de vida, comportamentos e atitudes em relação ao trabalho; a expansão do sistema educativo, o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos e a diversidade do ensino pós-básico como metas a atingir, mas nestes governos, a EI, segundo Vasconcelos (2005), esteve longe das preocupações políticas.

A segunda metade da década de 80 foi assinalada por debates e reflexões em torno da Reforma Educativa e as narrativas em torno da EI emergem ancoradas na promoção do sucesso educativo, defendendo uma orientação educativa e também uma função compensatória das desigualdades culturais e sociais observadas nas crianças mais pobres e do interior de Portugal. Contudo, segundo Vilarinho (2000), estas reflexões não tiveram expressão no alargamento das instituições, assistindo-se, assim, à retração do movimento iniciado no final dos anos 70.

Nesta época, assistiu-se também a um maior dinamismo da *Divisão de Educação Pré-escolar* (DEPE) com o desenvolvimento de ações de formação contínua para os/as educadores/as e a publicação de documentos de apoio ao trabalho a desenvolver com as crianças nos jardins de infância da rede pública. O conteúdo das publicações, tal como as temáticas desenvolvidas nas ações de formação revelaram:

a grande valorização do trabalho ao nível das áreas de expressão verbal, plástica, dramática e música, sendo dada uma grande relevância à importância de as práticas educativas incidirem sobretudo no desenvolvimento socioafetivo, sendo quase inexistente as referências ao papel deste tipo de educação como preparação pré-escolar das crianças (Cardona, 1997, p. 95).

Em 1986 foi publicada, através da Lei 46/86 de 14 de outubro, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*¹, já esperada desde 1973, que apelidou a EI de EPE e (re)integrou-a no sistema educativo; no entanto, esta lei não integrou a educação das crianças dos zero aos três anos. Esta lei instituiu um novo sistema educativo português - definiu um enquadramento

¹ Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro – Normativo jurídico do ME que regulamenta a estrutura da organização dos percursos escolares e, ainda, os objetivos de cada nível de ensino.

conceitual e estrutural de todo o sistema educativo que, ainda hoje, vigora em Portugal. Definiu que o sistema educativo passaria a compreender a EPE, a educação escolar e a educação extraescolar - a EPE passou a ser dos três até à idade de ingresso no ensino escolar, complementar ou supletiva da ação educativa da família, sendo a sua frequência facultativa. Definiu, ainda, nove anos de escolaridade obrigatória e a frequência dos jovens obrigatoriamente até aos quinze anos de idade, independentemente da conclusão do ciclo de estudos.

Também em 1986, a DEPE publica um texto com normativos e recomendações relativas a aspetos administrativos e pedagógicos para os/as educadores/as da rede pública do ME. Mas, apesar da divulgação deste texto, continuaram a observar-se grandes indefinições, pelo que, em 1990, nos encontros formais e informais dos profissionais da EI, bem como no discurso dos membros dos sindicatos, assistiu-se à necessidade de se pensar e definir linhas orientadoras de carácter nacional para orientar o trabalho a desenvolver com as crianças pequenas; estas orientações acabaram por ser publicadas, em 1997, com a designação de OCEPE (Cardona, 1997).

Segundo Vilarinho (2000), esta lei contemplou preocupações universais relacionadas com a democratização do ensino, a promoção de igualdade de oportunidades e a defesa dos valores de cultura numa relação de solidariedade com outros povos do mundo. Porém, apesar de a Lei expressar que o Ensino Básico tem de ser influenciado pelos ganhos da EPE e não o contrário, apesar de esta preparar as crianças para o nível seguinte, a EI foi consagrada como um nível autónomo com objetivos específicos e a sua frequência facultativa, reconhecendo, portanto, à família o papel essencial no progresso da EPE. Segundo a autora, assistiu-se, assim, a uma involução no processo da rede pública de EPE.

Paralelamente ao início dos trabalhos da Comissão de Reforma, foi instaurada uma reestruturação dos serviços do ME, através do Decreto-Lei n.º 3 de 31 de janeiro de 1987 e, numa tentativa de descentralização dos serviços, foram edificadas as DRE's, que iniciaram funções em 1988; porém, só em 1989 foi publicada a orgânica destas direções educativas, através do Decreto-Lei n.º 361 de 18 de outubro de 1989. Segundo Cardona (1997), pretendeu-se diferenciar os serviços responsáveis pelas várias áreas de intervenção, sendo definido que a estruturação de normas e coordenação educativa seriam da responsabilidade das direções centrais e a gestão e acompanhamento pedagógico seria da responsabilidade das direções regionais. Nesta reestruturação os *Centros de Ação Educativa* (CAE), que funcionavam sob a dependência do ME, passaram a ser responsáveis pelo apoio e acompanhamento aos/às educadores/as das instituições da rede pública e a DEPE foi

enquadrada nos serviços centrais deixando de apoiar diretamente os profissionais da EI e passando a se responsabilizar pela definição das orientações gerais para a EPE. Porém, devido ao número reduzido de jardins de infância, a sua representação institucional era pouco expressiva em relação aos outros níveis de ensino, implicando também uma certa centralização das ações realizadas no âmbito da EPE.

Em 1981 tinha-se constituído a *Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI), por iniciativa de um grupo de educadoras de infância mais afoitas, que num misto de aventura e de loucura começaram a reunir-se na década de 70. Desde então, esta associação teve assento nos movimentos que definiram as políticas para a infância e para o grupo profissional de educadores/as de infância, tendo-se destacado como um espaço de referência para reflexão e formação contínua dos/as educadores/as e outros profissionais em serviços destinados a crianças dos zero aos seis anos, bem como pelas publicações regulares no âmbito da investigação e inovação das práticas educativas, ética profissional e políticas educativas para a EI, ao nível nacional e internacional (Cardona, 2006).

Salientamos, ainda, a criação em 1986 da *Rede Europeia de Acolhimento de Crianças* (REAC), constituída por um elemento de cada Estado Membro, sob a coordenação do investigador Peter Moss, no âmbito do *Segundo Programa para a Igualdade de Oportunidades*. Volvida uma década, foi apresentado o relatório *Metas de Qualidade para os Serviços para Crianças Pequenas*, com propostas para um programa de desenvolvimento a ser implementado ao longo de 10 anos (Vilarinho, 2000).

Mais tarde em 1990, foi publicado o estatuto da Carreira Docente dos/as Educadores/as e Professores/as do Ensino Básico e Secundário e a progressão na carreira docente passou a considerar o tempo de serviço e as formações contínuas frequentadas. Com efeito, em 1992, foi publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua e, conseqüentemente, edificaram-se os Centros de Formação de Associações de Escolas.

Após um período de não-políticas para a EI, durante a reforma de Roberto Carneiro e o Cavaquismo, salientamos o parecer 1/1994 do *Conselho Nacional de Educação* (CNE), elaborado por João Formosinho após um processo de consulta a profissionais, investigadores e a serviços, bem aceite na opinião pública e considerado um marco histórico relevante na EI em Portugal (CNE, 2011; ME, 1997). Recomendava, neste parecer, entre outras sugestões que o Estado investisse financeiramente na EPE, numa lógica de análise de custos/benefícios ao invés de análise apenas de custos e se responsabilizasse pelo processo de desenvolvimento do sistema público deste nível de educação e tutelasse, apoiasse e controlasse todos os serviços de EPE (CNE, 1994). Dando continuidade a esta linha, foi elaborado um Relatório Estratégico

para o Desenvolvimento e Expansão da EPE. Este relatório originou a publicação do Decreto-Lei n.º 173/95 de 20 de julho de 1995, que legislou os financiamentos à criação e ao funcionamento de instituições de EI, com a finalidade de levar a cabo o *Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos* de EI e abranger um maior número de crianças. Para implementar este plano, foi constituído, através do Despacho n.º 186/96, ME/MSSS/MEPAT de 9 de setembro, o *Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar*, presidido pela então Direção-Geral da Educação Básica, e com um Conselho Consultivo, que se pronunciava sobre as propostas elaboradas, constituído por representantes da Associação Nacional dos Municípios Portugueses, da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, da Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo, da União das Misericórdias e por dois reconhecidos investigadores no âmbito da EI - Joaquim Bairrão Ruivo e João Formosinho. Há, também, que salientar que a EI entrou na agenda política, sendo utilizada como bandeira eleitoral pelos três maiores partidos da oposição, tornando-se, assim, motivo de interesse nacional (CNE, 2011; Vasconcelos, 2005, 2009a).

Neste programa de expansão, ideado para apoiar as famílias na tarefa de educar os seus filhos, foi determinada a edificação de instituições de EPE em zonas urbanas e suburbanas degradadas, por se considerar um fator estruturante para crianças e famílias desfavorecidas. Segundo Vasconcelos (2005), a rede de EPE cobria cerca de 54,5% das crianças dos três aos cinco anos de idade, pelo que era deveras importante desenvolvê-la e expandi-la por todo o país. Todavia, era igualmente relevante que o Gabinete para a Expansão incorporasse a componente educativa e social nos jardins de infância tutelados pelo ME e, neste sentido, oferecessem horários mais alargados compatíveis com os horários das famílias e assegurassem as refeições durante o tempo de permanência das crianças. Este Gabinete também deveria delinear estratégias para fomentar a qualidade pedagógica em todos os jardins de infância, até mesmo nas instituições da rede do MAS, mais vocacionadas para o apoio social às famílias. Para desenvolver este plano, foram celebrados protocolos com associações e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e, ainda, foram traduzidos e adaptados, mediante protocolo com a Universidade de Worcester (Reino Unido), materiais divulgados pelo *Departamento de Educação Básica* (DEB). Este departamento publicou periodicamente informações que divulgou pelas entidades promotoras e por todos os jardins de infância, distribuindo também materiais pelos Centros de Formação das Associações de Escolas que desenvolviam formações a auxiliares de educação. No âmbito da campanha nacional intitulada “Um bom começo vale para toda a vida”, foi criada uma linha telefónica, no DEB, no sentido de apoiar e fornecer informações às famílias. Nesta nova conceção,

tornou-se cada vez mais premente desenharem-se e implementarem-se linhas orientadoras comuns a todos os jardins de infância (públicos, privados e da rede solidariedade) (Vasconcelos, 2005, 2009a).

Com efeito, entre 1995 e 1997, segundo Vilarinho (2000), assistiu-se com o Governo Socialista a uma fase de revitalização e à expansão da rede de EPE com reabertura de salas congeladas no período anterior.

1.1.5. A EI depois de 1997: um novo [des]envolvimento

Decorridos vinte e três anos da Revolução do 25 de Abril de 1974, que restituiu a liberdade aos portugueses e semeou a esperança da construção de uma sociedade democrática, assente nos princípios da equidade e da justiça social, constata-se que, apesar dos esforços realizados, muito ainda havia para fazer no âmbito das políticas educativas para a EI e, assim, se alcançar uma EI de qualidade para todos e com todos, desde os primeiros anos.

Em 1979, foi também publicado, através do Decreto-Lei n.º 542 de 31 de dezembro de 1979 que vigorou a partir 1 de janeiro de 1980, o normativo dos jardins de infância que contemplou as normas de funcionamento para uma educação de qualidade (ME, 2000).

Neste enquadramento e tendo em atenção que uma EI de qualidade é considerada fator de sucesso educativo e de prevenção da exclusão social, observou-se a partir de 1997 um novo desenvolvimento da EI, assistindo-se à edificação de um grande número de jardins de infância por todo o país, no âmbito do desígnio nacional - estender a pré-escolaridade a toda a população portuguesa, através do Programa de Expansão da Rede de EPE (ME, *idem*; Vasconcelos, 2009a).

Entre 1995 e 2000 verificou-se, de facto, uma expansão significativa da rede nacional (pública, privada e solidária), de 54,5% para 71,6%, com expressões de cobertura da ordem de 84,2% para os 5 anos, 72,4% para os 4 anos e 58,3% para os 3 anos de idade (...) celebraram-se protocolos com as autarquias e instituições particulares de solidariedade social e contratos de desenvolvimento no âmbito do ensino particular e cooperativo; efetuaram-se concursos anuais para construção e adaptação de edifícios destinados à educação pré-escolar (Vasconcelos, 2005, p. 41 e 42).

Com o intuito de clarificar as políticas para a expansão da rede de jardins de infância e melhor definir os princípios educativos que norteiam a EPE, foram aprovados muitos dos documentos e legislação orientadores da EPE que vigoram, com algumas atualizações, ainda nos dias de hoje, tendo sido tomadas medidas importantes para melhorar a sua qualidade.

Neste contexto, foi aprovada por unanimidade, na sessão plenária da Assembleia da República de 11 de dezembro de 1997 a Lei n.º 5/97 - *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*², que apresentou, desde aquela data, as normas que consagram o ordenamento jurídico da atual EPE. Esta lei consagrou a EPE como a primeira etapa do sistema educativo em Portugal, ou seja, uma valência educativa que antecede o início da escolaridade obrigatória e, à semelhança da maioria dos países da Europa, a frequência desta valência está organizada num sistema de educação facultativo, reconhecendo ser da responsabilidade da família a decisão de incluir a EPE na educação dos seus filhos. Introduziu, ainda, o conceito de tutela pedagógica única assegurada pelo ME, que não devia uniformizar ou estatizar, mas sim tornar-se o quadro de referências comuns a todos os contextos de EPE indicando possibilidades múltiplas. Definiu, ainda, a rede nacional de EPE, constituída por estabelecimentos de educação da rede pública, privada ou de solidariedade social, que apesar de complementares são distintos; sendo da responsabilidade do Estado incrementar a expansão dos jardins de infância da rede pública e, gradualmente, garantir a gratuitidade educativa da EPE em toda a rede institucional, no sentido de se fomentar o desenvolvimento global e equilibrado das crianças, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades de autonomia e socialização, educando-as a saber-ser, saber-estar e saber-fazer (Cardona, 2006; CNE, 2011; Vasconcelos, 2005, 2009b). Porém, segundo Vilarinho (2000), a substituição da expressão de “rede pública” por “rede nacional”, introduziu ambiguidades na clarificação das medidas a implementar, tornando-se evidente, segundo a autora, não ignorar a seguinte questão: o que se pretendia expandir era o público, o privado ou o misto? Na verdade, o Plano de Expansão propunha a existência de parcerias no processo de desenvolvimento da rede de EI no nosso país.

² Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - normativo-jurídico que regulamenta o sistema público de educação pré-escolar.

Neste enquadramento, esta lei consagrou a integração das funções educativas e de apoio à família e a promoção da igualdade de oportunidades. Consagrou, ainda, o pressuposto de que a educação se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida, numa articulação entre contextos e ciclos de escolaridade. Assim, a EI foi concebida e encarada numa estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica e em interface com as políticas sociais ligadas à família, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa e ao desenvolvimento local. Esta lei consagrou, ainda, a organização de modalidades alternativas ao jardim de infância, nomeadamente a EPE itinerante e a animação infantil e comunitária, com o intento de adequar as respostas educativas às específicas necessidades sentidas em cada zona do país (Cardona, 2006; Vasconcelos, 2009a).

Posteriormente à Lei-Quadro, foi publicado, ainda em 1997, um conjunto legislativo coerente, integrado e abrangente, que a regulamentou (ME, 1997). A título de exemplo, destacamos a publicação do importante documento OCEPE, homologado pelo Despacho 5220/SEEI/97 de 10 de julho. Estas orientações, há muito aguardadas pelos profissionais da EI, resultaram de um amplo processo de construção participativa coordenado por Maria Isabel Lopes da Silva e pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar do DEB (Vasconcelos, 2005; Silva, 1997). Segundo Silva (*idem*), neste processo participado de construção das OCEPE “Foram elaboradas várias versões do documento, que seriam amplamente discutidas a nível nacional, num processo que envolveu ‘círculos de estudo’, com educadores, além de uma ampla consulta dos parceiros sociais, até à publicação do documento final em 1997” (pp. 25-26). Segundo Vasconcelos (2005), este processo de construção das tão marcantes orientações foi considerado pela OCDE, no Relatório Comparativo de 2001 sobre as políticas para a infância, “uma prática exemplar a nível internacional” (p. 41).

Estas orientações curriculares consagraram o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças na EPE, passando estas orientações a ser o quadro de referência comum a todos os/as educadores/as, ajudando-os/as na construção de diferentes currículos, ou seja, apoiando-os/as nas decisões sobre as suas práticas educativas. Com efeito, foi indicado, neste documento, que o/a educador/a concebe e desenvolve o currículo, tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais, mas com liberdade de ação para a sua contextualização, tendo em atenção que a criança é

participante ativa em todo o processo da sua aprendizagem. Para além de conferirem maior credibilidade e visibilidade à EPE, estas orientações, com a sua recente atualização em 2016³ são, ainda hoje, o referencial da qualidade pedagógica do serviço educativo prestado às crianças. Esta atual redação das OCEPPE apoiou-se em vários estudos, nomeadamente num de Inovação Educacional realizado em 2002, em duas avaliações externas efetivadas pela Universidade do Porto e num estudo da voz das crianças, tendo sido construído em colaboração com alguns especialistas dos grupos específicos das áreas de conteúdo contempladas neste documento. A primeira versão foi apresentada, em onze ações de formação, a grupos de educadores/as de infância que davam os seus contributos a partir de pequenos grupos. Após toda a recolha dos contributos nas ações de formação, foi revista a redação do documento e a conseqüente versão provisória foi objeto de consulta pública; nesta consulta pública participaram estabelecimentos de ensino públicos e privados, instituições de ensino superior, associações de pais, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, encarregados de educação e particulares em geral. Após os novos contributos foi, então, homologada e publicada a versão final das OCEPE (Silva, 1997; Vasconcelos, 2009a).

Paralelamente, com o desígnio de se desenhar um novo patamar rumo ao encontro de uma valorização da profissionalidade docente, considerada por Vasconcelos (2005) decisiva para o futuro da população infantil, foi ratificado o grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício da função de educador/a de infância e professor/a do 1.º ciclo do ensino básico, através da Lei 115/97 de 19 de setembro. À semelhança do que já acontecia com a formação inicial dos outros docentes, os cursos de EI e Ensino Básico passaram a ter uma duração de quatro anos; e através de cursos de complementos de formação os titulares do grau de bacharelato puderam prosseguir estudos e adquirir o grau de licenciatura.

³ Homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016, cujos princípios gerais são publicados em anexo ao presente despacho, dele fazendo parte integrante, publicado em Diário da República n.º 137, Série II.

Na sequência deste paradigma educacional, sublinha-se a responsabilização do Estado por distintas missões, salientando-se o papel de garantir o acesso à EPE a todas as crianças dos três aos seis anos de idade, de desempenhar um papel regulador e compensatório, de disponibilizar apoio técnico e pedagógico e, ainda, de criar legislação e um sistema de inspeção. Era intento do Estado tornar-se um Estado melhor, que restringisse a centralização de serviços, incentivasse uma administração menos burocrática e difundisse uma supervisão das ofertas educativas para uma EPE mais eficiente (Vasconcelos, 2005).

Em 1999, findou o *Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar* e, atentando que a EI de qualidade *para todos e para cada um* (CNE, 1994) é concomitantemente um direito e uma responsabilidade coletiva, foi propósito do Governo elaborar um projeto que se constituísse um verídico contrato social - um projeto de cidadania (Vasconcelos, 2009a).

A nova filosofia da Fase II do Projeto de Expansão e Desenvolvimento da EI trouxe-nos um conjunto de desafios que se podem agrupar, segundo Vasconcelos (2005), em três grandes áreas:

- uma cidadania de direitos e responsabilidades - numa assunção de todos serem sujeitos não apenas de direitos, mas também de responsabilidades, sendo responsabilidade do Estado iniciar e incitar este Plano de Expansão, e da sociedade civil, em articulação com estruturas administrativas, regular, avaliar e manter da qualidade deste plano;
- uma nova profissionalidade - entretecida no reconhecimento social da importância do exercício profissional de educador/a de infância como fundamental no sistema educativo, conseguido não pela reivindicação e exigências, mas pela valorização do seu papel no serviço público com um novo desafio de refletir sobre um aprofundamento curricular e práticas que conduzam à melhoria da qualidade dos estabelecimentos de educação;
- uma ética do cuidado para a EI - com especial atenção aos mais frágeis; de facto os tempos de hoje desafiam-nos a assumir no coletivo uma verdadeira ética do cuidado, não burocrática nem cegamente igualitária, mas enraizada na equidade nos termos definidos pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) em 2001.

Referindo-nos à terminologia utilizada para apelidar os/as profissionais dos zero aos seis anos, salientamos que esta foi substituída por “educadores/as de infância”, ao invés de “educadores/as infantis”, o qual reduzia o carácter profissional destes/as docentes, e que esta profissão passou a estar acessível aos dois sexos, pese embora, ainda hoje no nosso país, as educadoras serem em maior número que os educadores, o que ainda revela uma feminização da profissão e a conceção tradicional dominante de profissões atribuídas a cada sexo (Vasconcelos, 2005).

Assumindo que o direito de acesso à educação tinha sido alcançado, assistiu-se, em Portugal, à necessidade de se desenhar estratégias de incentivo à promoção da qualidade na EI. A equipa da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do ME preocupada em apoiar uma nova proposta educativa, entre 2005 e 2011, publicou diversos instrumentos de apoio à qualidade na EI; a título de exemplo destacamos, entre as brochuras e livros publicados e disponibilizados em formato digital na página do ME, a publicação da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/20074, do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio⁵ e do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP)*⁶. Referimos, ainda, a publicação das Metas de Aprendizagem, instrumento de reforço à gestão do currículo e de avaliação na EPE, mas que nunca chegaram a ser homologadas - talvez por poder contribuir para o reforço de uma abordagem prescritiva e escolarizante.

Paralelamente, a equipa do *Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social* (MSESS) atende a esta tendência e, para apoiar uma redefinição de uma proposta educativa harmonizada com os princípios orientadores da atuação que qualifique os vários modelos de intervenção existente, publicou o *Manual de Processos-Chave da Creche*⁷ e a Portaria 262/2011 de 31 de agosto⁸.

⁴ Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro de 2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar. Contributos para a sua Operacionalização* (atualmente encontra-se em revisão).

⁵ Define as normas da oferta das atividades de enriquecimento curricular, de animação, de apoio à família dos estabelecimentos de EPE e 1.º ciclo do ensino básico da rede pública (atualmente revogado).

⁶ Este manual publicado em 2009 é uma adaptação para Portugal, coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho, do Projeto EEL/DQP da autoria de Tony Bertram e Christine Pascal.

⁷ Manual publicado 2005 e disponibilizado, em formato digital na página do MSESS. Em 2010 foi revisto e foi publicada e disponibilizada, em formato digital, a 2.ª edição.

⁸ Esta portaria estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público.

Ainda neste período, na sequência dos princípios plasmados na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e com a missão de garantir o harmonioso desenvolvimento das crianças com Necessidades Especiais (NE) foi criado, através do Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)⁹. Importa, aqui, dizer, como parêntesis que esta intervenção especializada na RAM já remonta aos anos 60 com a participação de dois docentes, Prof. Eleutério de Aguiar e Prof.^a Dina Gomes, num curso de especialização, que culminou nos anos 80 com a criação da *Direção Regional de Educação Especial (DREE)*¹⁰, atual *Direção de Serviços de Educação Especial (DSEE)* e do núcleo de *Intervenção Precoce (IP)* tutelado por esta direção de serviços. Neste projeto pioneiro, em Portugal, de criação de uma política para a prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/82, de 1 de abril¹¹, as crianças com NE eram primeiramente apoiadas no ambiente sociofamiliar ou integradas e apoiadas em instituições especializadas e criadas para o efeito; nos finais dos anos 80 princípios dos anos 90 a ênfase passou a ser colocada numa perspetiva inclusiva e assente numa educação para todos e com todos, passando assim as crianças a ser acolhidas nas instituições educativas de educação regular¹² e apoiadas pela equipa multidisciplinar, composta por docentes e técnicos superiores especializados em Educação Especial dos *Centros de Apoio Psicopedagógico (CAP)*, atuais *Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE)*. Neste percurso com história, esteve contemplado na agenda política da RAM apoiar a formação especializada em Educação Especial dos docentes interessados em pertencer ao quadro dos docentes especializados, bem como apoiar a formação contínua de todos os profissionais que exercem intervenções especializadas em Educação Especial com crianças nas RAM (DRE, 2013).

⁹ O presente decreto cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, que consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças, entre os zero e os seis anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. É desenvolvido através da atuação coordenada dos MCESS e do ME, com envolvimento das famílias e da comunidade.

¹⁰ O Decreto Regulamentar Regional n.º 13A/97/M de 15 de julho de 1997 aprovou a orgânica desta Direção.

¹¹ Este decreto estabelece disposições relativas à prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes.

¹² A Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro e a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto responsabilizam diretamente a escola regular pela educação da população com necessidades especiais, numa perspetiva de escola para todos.

Há, ainda, que referir que em 2007 no Programa do XVII Governo, com o desígnio de superar os défices de qualificação da população portuguesa através de um corpo docente de qualidade e dar cumprimento até 2010 a um espaço europeu para o ensino superior pretendido pelos 29 Estados Europeus aquando da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, foi aprovado um novo regime jurídico para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º 43/2007. Este novo decreto continuou a contemplar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mas a transformação da estrutura dos ciclos de estudo no ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, impôs a posse do título de mestre para o desempenho de funções docentes. Este decreto “demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320). De acordo com este novo sistema, a formação para EPE e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico inicia-se com a licenciatura em Educação Básica, que confere a titularidade do acesso à habilitação profissional para a docência generalista comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino. E, no caso dos domínios de EI e do 1.º ciclo do ensino básico, permite a possibilidade existir um mestrado único em EPE e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico que habilita a uma dupla função docente - educador/a de infância e professor/a do 1.º ciclo.

Mais de 10 anos passados, constatamos que, apesar dos esforços realizados, a história da EI em Portugal não terminou aqui, havendo ainda muito para fazer; investigadores, educadores, famílias e toda a sociedade, através de uma análise crítica, devem continuar a dinâmica reflexiva que se alimentou ao longo da história e refletir sobre as atuais necessidades dos diversos atores sociais e continuar a tecer, pouco a pouco, tendo em atenção o princípio da equidade e justiça social, políticas educativas responsáveis e práticas de qualidade para todos e com todos, desde tenra idade, alargando horizontes para além do já alcançado.

1.2. Uma reflexão pessoal sobre as políticas educativas para a EI em Portugal

Ao longo dos tempos, à semelhança do que aconteceu em outros países europeus, temos vindo a deparar-nos com novas dinâmicas familiares, sendo que, atualmente, a maioria das mães portuguesas são mulheres-mães-trabalhadoras, por razões económicas ou porque gostam do seu trabalho, procuram para além da realização profissional a sua realização pessoal. Emancipadas profissionalmente, não podem cuidar e educar os filhos como acontecia num passado próximo. Esta nova realidade tem conduzido à necessidade de encontrar estruturas educativas que acolham as crianças durante o período de trabalho dos pais ou encarregados de educação.

Em Portugal, atualmente, a licença parental inicial¹³ é atribuída, sem prejuízo dos direitos profissionais, por um período que varia entre os 120 e 150 dias consecutivos, de acordo com a opção dos pais, pelo que, neste período, os bebés ficam à responsabilidade da família, razão pela qual as instituições educativas, da rede pública, privada ou de solidariedade social, acolhem crianças só a partir dos três meses, completos até 31 de dezembro. Após a licença parental, as mães e pais trabalhadores são obrigados a procurar serviços educativos fora da unidade familiar, pelo que, logo pela manhã, mães e pais acordam as suas crianças, vestem-nas, dão-lhes o biberão ou a papa e levam-nos para a creche ou para o jardim de infância, muitas das vezes, ainda ensonados ou a dormir, para iniciarem mais um dia longe da família, ficando aos cuidados dos/as educadores/as e auxiliares.

Com efeito, o XXI Governo Constitucional, consciente de que a educação nos primeiros anos de vida é o pilar da construção da aventura intelectual do ser humano e um compromisso de toda a sociedade portuguesa, assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de oportunidades e acesso à educação e não descure a necessidade de desenvolver políticas ambiciosas de apoio à EI. Assim, políticos da educação, “atores no terreno”, parceiros educativos e famílias refletem, dia-a-dia, sobre a educação das crianças e jovens.

¹³ Prevista no Código de Trabalho - Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro.

Referindo-nos à situação da EI em Portugal, destacamos que a nova redação das OCEPE¹⁴ contempla os princípios que a norteiam desde 2016. Paralelamente, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*¹⁵ e a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* são os normativos que, ainda, consagram o ordenamento jurídico da atual EI (ME, 2000).

Estes documentos orientadores para a EI, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (artigo 4.º, alínea 2) e a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* (artigo 2.º), referem que a educação antes da escolaridade obrigatória é supletiva à educação na família, pelo que devemos estabelecer estreita colaboração com a mesma e ouvir as suas vozes.

Assim, o que traduzimos a partir destes e de outros normativos é que o/a educador/a, em Portugal, constrói propostas curriculares únicas e adequadas a cada grupo de crianças e não um único tipo adequado a todas as crianças. O/a educador/a apresenta-se, assim, como intelectual-de-currículo e, atendendo às OCEPE mas com liberdade de ação na sua contextualização, tece um currículo ao sabor da escuta atenta das necessidades das crianças e das respetivas famílias (Vasconcelos, 2012).

Nesta perspetiva, a *praxis* dos educadores, ainda que não excluam as agendas nacionais e internacionais, devem estar entretecidas pelas mundividências das crianças, e as propostas de trabalho devem contemplar atividades repletas de significado, de modo a despertar aprendizagens significativas que se difundam e perdurem pelas suas vidas. Ou seja, as práticas dos educadores não devem distanciar-se da vida quotidiana das crianças, mas acrescentar-lhes novas competências básicas às suas competências básicas mais antigas (Hargreaves & Fink, 2007).

Importa, aqui, salientar que, em Portugal, embora tenham sido definidos nas OCEPE publicadas em 2016 fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (dos zero aos seis anos), ainda continuamos a assistir a uma falta de linhas orientadoras para a educação de crianças dos zero aos três anos, direito consagrado na Convenção dos Direitos da Criança; porém, corroborando com Olga Pombo (2012), as crianças não sobrevivem sem educação, assim como nós não sobrevivemos sem respirar. Com efeito, esta deve começar desde o berço, seja de ouro ou de palhinhas, sendo da responsabilidade do Estado e dos pais educar as

¹⁴ Homologadas em 2016, através do Despacho n.º 9180/2016.

¹⁵ Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*, com alterações pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/ 2005, de 30 de agosto e pela Lei n.º 85/ 2009, de 27 de agosto – normativos-jurídicos do ME que regulamentam a estrutura da organização dos percursos escolares e, ainda, os objetivos de cada nível de ensino.

crianças e dever do Estado apoiar e financiar, também, uma política educativa dos zero aos três anos.

Desde 1997 que a tutela pedagógica da educação dos três aos seis anos passou para o ME (CNE, 2011), mas, à exceção da RAM, salientamos novamente que o ME não financia nem apoia as instituições educativas dos zero aos três. Todavia, Portugal superou as metas definidas pelos Estados Membros da União Europeia, na cimeira de Barcelona em 2002, que estipulou até 2010 uma meta de criação de instituições de acolhimento para, pelo menos, 33% das crianças com menos de três anos. Atingiu 34,9% em 2009, através do *Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais* (PARES)¹⁶ em parceria com o MSESS (CNE, 2012). Não obstante, a resposta é, ainda, manifestamente insuficiente face às necessidades reais das famílias trabalhadoras portuguesas. E, aceitando como válida a asserção de que a educação das crianças dos zero aos três anos não deve ser obrigatória, mas universal (CNE, 2011), é um dever do Estado apoiar a educação desta faixa etária, seja na família ou nas instituições formais de educação (Pombo, 2012).

Esta realidade faz-nos refletir sobre as seguintes questões: Será que o atual Estado orienta as suas políticas rumo à qualidade da EI? Deve o MSESS continuar a assumir a tutela da educação dos zero aos três anos? Em nosso entender e, segundo o CNE (1994, 2011), é importante que o ME assuma esta tutela, no sentido de dedicar uma atenção específica e educativa aos serviços dos zero aos três anos e garantir políticas adequadas, desencadeando a viragem do paradigma “cuidados às crianças” para “educação às crianças”.

As profundas e complexas transformações sociais e políticas para a EI dos tempos de hoje exigem que o educador encare a sua profissão “não apenas como uma acção sobre e com as crianças, mas como uma acção sobre e com os adultos” (Vasconcelos, 2006, p.3). Assim, espera-se que as instituições de EI eduquem e se deixem educar pela comunidade envolvente e se orientem para apoiar as famílias no processo de desenvolvimento e educação das crianças, desencadeando atividades numa perspetiva não de escrutínio, mas sim numa perspetiva colaborativa com as famílias e restante comunidade educativa.

¹⁶ O PARES teve início no dia 2 de maio de 2006, com o propósito de firmar o alargamento da rede de equipamentos sociais no território continental, através da criação de novos lugares em respostas sociais, assumindo particular relevo a resposta social creche.

Importa, ainda, refletir que estudos realizados no contexto português (Bairrão, 2005, 1998, citados em Vasconcelos, 2009a) indicam que, quando o envolvimento das crianças é duradouro e as estruturas são de qualidade ou de alta qualidade, o impacto da EI é mais significativo e profundo, assinalando, ainda, que estes resultados só seriam visíveis após dois anos de frequência, especialmente nas crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos. Este autor (Bairrão, 1998, citado em Vasconcelos, *idem*) refere, ainda, que os dados de 1977 indicam que 72% das estruturas de educação dos três aos seis anos de idade têm resultados médios ao nível da qualidade. Considerando tais estudos, constatamos que, de modo a garantir qualidade da EI, o seu papel deverá ser amplamente regulado pelo Estado e pela sociedade civil.

Sublinhamos, ainda, a problemática da segmentação do sistema educativo português, em geral, e do divórcio entre a EPE e o ensino básico do 1.º ciclo, em particular, já refletida por João Formosinho no relatório publicado em 1994 (CNE, 1994). Segundo Vasconcelos (2009a), nos nossos dias, ainda assistimos a uma descontinuidade entre a EI e o ensino básico, bem como a uma “colonização para baixo” da EPE e do 1.º ciclo.

Com efeito, a assunção da educação de infância como primeira etapa da educação básica não deve esquecer que, em Portugal, como em outros países, existem profundas diferenças nas tradições organizacionais, curriculares e profissionais de cada um destes subsistemas (pré-escolar e 1.º ciclo) (*idem*, p. 19).

Na asserção de que o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular¹⁷ tem em atenção minimizar o desfasamento entre os dois subsistemas acima referidos, é importante uma harmoniosa, mas rigorosa implementação no terreno para se alcançar, entre os mesmos, uma articulação de qualidade.

Retrocedendo a 2006, o relatório *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*, elaborado pela OCDE, já havia alertado os países dos estados Membros para o perigo de uma escolarização precoce das crianças, aconselhando os países a terem especial atenção à valência da EI, que tem como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança, e a manterem as suas especificidades (OECD, 2006).

¹⁷ Despacho n.º 5908/2017 - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

É ainda importante refletirmos sobre alguns problemas a colmatar, nomeadamente a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos, a não avaliação dos educadores no território continental, as novas estruturas organizativas dos agrupamentos de escolas que não favorecem o trabalho de grupo de sector e adulteram o papel dos educadores de infância enquanto gestores do currículo, face à excessiva regulamentação e materiais educativos centrados em aprendizagens académicas de carácter tradicional e de pouca qualidade (Vasconcelos, 2009a).

Também nos parece importante refletir sobre os contextos de aprendizagem das crianças na EI; para acompanharmos as exigências do mundo atual não é construtivo continuarmos a educar as crianças pequenas dentro dos muros das escolas e das salas de atividade, pois as escolas deixaram de ser suficientemente grandes para abraçar toda a variedade de conhecimentos/informações, cada vez mais, requeridos/as pelas nossas crianças.

Por fim, salientamos, com satisfação, o progresso na legislação governamental, no que concerne a educação e a proteção das crianças em Portugal. Porém, é cada vez mais premente o Estado português inculcar uma atitude científica e reflexiva nas políticas para a EI e não repisar caminhos calcorreados (Godinho, 1975), caminhando em frente ao encontro de uma educação de qualidade acessível a todos desde tenra idade, independentemente do seu meio socioeconómico ou cultura de origem, que vise, sensatamente e com firmeza, a melhoria desta valência de educação.

1.3. Especificidades da EI na RAM

No que respeita à EI, existem diferenças entre Portugal Continental e a *Região Autónoma dos Açores* (RAA), por um lado, e a Região Autónoma da Madeira, por outro.

Em Portugal Continental e no arquipélago dos Açores, a EI acolhe, como referido anteriormente, nos estabelecimentos de educação tutelados pelo ME, apenas, as crianças a partir dos três anos de idade. A educação dos zero aos três anos é entendida como um serviço de guarda e apoio à família e as crianças são acolhidas pelas amas oficializadas e pelas creches privadas ou de solidariedade social, que se encontram sob a tutela e o financiamento do MESS. E, apesar de os educadores que trabalham nas creches terem a mesma formação académica do que as que exercem funções docentes nos jardins de infância da rede pública, privada ou de solidariedade social, assistimos ainda a desigualdades entre estes profissionais, nomeadamente o tempo de serviço dos educadores que exercem funções na valência creche, em Portugal Continental, não lhes é reconhecido em termos de progressão na carreira (CNE, 2011). Nos Açores, a partir de 2001, o tempo de serviço prestado por educadores no exercício de funções técnico-pedagógicas em creche e jardins de infância da rede pública, privada ou de solidariedade social releva para efeitos de concurso aos quadros docentes da RAA (ponto 4 do 45.º artigo do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A de 29 de novembro¹⁸).

Por outro lado, na RAM, há muito que a EI é assumida como um desejo latente dos cidadãos e considerada para todos e com todos desde tenra idade, independentemente do grupo socioeconómico de pertença ou cultura de origem. Com efeito, neste contexto de educação e resposta à organização da vida social e familiar, a EI abrange o período de vida da criança antes da entrada para a escola do 1.º ciclo do ensino básico, *i.e.*, crianças com idades compreendidas entre o final do período de licença parental e a idade de ingresso no 1.º ano de escolaridade (Portaria n.º 265/2016¹⁹).

¹⁸ Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A de 29 de novembro - Aprova o Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores.

¹⁹ Portaria n.º 265/2016, de 13 de julho - Formaliza a garantia do direito à educação, pela definição de um enquadramento que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade das crianças e jovens.

Face à necessidade de reformular o estatuto das creches e dos estabelecimentos de EPE da RAM e fixar-se um novo quadro legal que atendesse, por um lado, aos princípios enunciados na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* e, por outro, às especificidades próprias da Região, a 2 de maio de 2006 o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M derogou o Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M e aprovou o novo Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de EPE da RAM; as normas ratificadas neste decreto são aplicadas analogicamente a todos os estabelecimentos de educação da rede pública, privada ou de solidariedade social da Região.

No seguimento desta matriz regional, a rede de estabelecimentos de educação é constituída por estabelecimentos de educação públicos, privados ou de solidariedade social a funcionar com a orientação e sob tutela única da *Secretaria Regional de Educação* (SRE). Há ainda que contemplar, nesta única tutela da RAM, o licenciamento de amas para acolher crianças em núcleos infantis. O tempo de serviço dos educadores nestas instituições educativas é reconhecido para efeitos de progressão na carreira, pelo que, em nosso entender, as políticas educativas da Região dão também relevância aos educadores que exercem funções docentes com crianças até aos três anos de idade (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M).

As políticas educativas regionais, na Madeira, diferenciam creches de estabelecimentos de EPE. As creches são instituições educativas que acolhem crianças desde os três meses, feitos até 31 de dezembro, até aos trinta e cinco meses, completados também até 31 de dezembro, e os estabelecimentos de EPE acolhem crianças entre os três anos, feitos até 31 de dezembro, e a idade de ingresso no ensino básico. São considerados estabelecimentos de EPE os jardins de infância da rede privada ou de solidariedade social e os estabelecimentos de ensino básico da rede pública com salas de EPE anexas. Existem também na RAM infantários da rede privada ou de solidariedade social, que são instituições educativas onde funcionam, em simultâneo, as valências de creche e de jardim de infância e que devem respeitar as normas estatuídas para estas duas valências (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M).

A organização e planificação do ano letivo destes estabelecimentos de educação têm que ter em consideração o calendário escolar regional, que decorre do Calendário Escolar Nacional, definido em cada ano letivo e publicado por despacho no início do ano.

Referindo-nos às normas de funcionamento, destacamos que todos os estabelecimentos de educação da RAM funcionam obrigatoriamente durante onze meses, num período diário de pelo menos dez horas e trinta minutos; após ouvido o órgão de participação e representação da comunidade educativa, é definido antes do início das atividades de cada ano escolar o horário de funcionamento de cada instituição. As famílias escolhem um período de não frequência de um mês entre julho e setembro, que pode ser dividido em dois períodos distintos. Mediante despacho do Diretor Regional de Educação, as direções dos estabelecimentos podem, ainda, na preparação do ano escolar, proceder à interrupção da frequência das crianças entre dois e quatro dias úteis para efeitos de limpeza geral (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M). Os procedimentos de matrícula, a respetiva renovação, as condições e regras relativas à organização dos horários das crianças, constituição de grupos, salas e os princípios de natureza pedagógica a observar nos estabelecimentos de educação são definidos tendo em consideração as diretrizes da Portaria n.º 265/2016.

Referindo-nos aos critérios de avaliação dos estabelecimentos de educação, estes são definidos por despacho do Secretário Regional de Educação, e aplicam-se a todos os estabelecimentos de educação, tendo em consideração parâmetros de conhecimento científico, carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão e socioeconómico.

Há que sublinhar que as políticas educativas da EI na Madeira visam assegurar a igualdade de oportunidades de educação a todas as crianças e responder às necessidades das comunidades locais. Tendo em atenção tais objetivos e que o envolvimento direto dos pais e da comunidade é, hoje, considerado como primordial ao harmonioso desenvolvimento das crianças, o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M deixa expresso que as atividades nos estabelecimentos de educação devem ser organizadas e orientadas em estreita articulação entre os educadores, a família e a restante comunidade educativa. Deixa, também, expresso que todas as salas de creche ou pré-escolar deverão ter um ou dois educadores de infância, com habilitações legalmente previstas para o efeito, a orientar a componente educativa; a estes educadores compete também coordenar e acompanhar as atividades de animação socioeducativa da sala, devendo-se salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças. Com efeito, observa-se, na maioria das vezes nos estabelecimentos de educação da rede pública, dois educadores em cada sala; esta realidade apresenta-se, na verdade, como um grande desafio, mas se o superior interesse da criança estiver em primeiro lugar será muito enriquecedor independentemente da personalidade dos educadores.

Também está contemplado neste decreto que todos os estabelecimentos de educação devem construir, com a participação efetiva das crianças e famílias, o seu regulamento interno, projeto educativo, projeto curricular de grupo, plano anual de atividades e planificações flexíveis que contemplem o trabalho a desenvolver, bem como as avaliações das crianças.

Quanto aos espaços, os estabelecimentos de educação estão munidos de equipamentos e materiais que obedecem a normas e recomendações internacionais de segurança e funcionalidade e que asseguram o repouso, a diversão e a educação das crianças. Devem ter em atenção a prevenção de doenças e de sinistralidade, quer na alimentação, quer na localização de salas e nos equipamentos e materiais utilizados, e devem possuir um seguro de responsabilidade por acidentes, a que acresce cobertura médica para urgências e cuidados primários. Todos estes requisitos estão sujeitos a inspeção pela equipa de inspetores da SRE (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M).

Há ainda que salientar que a frequência destes estabelecimentos de educação tem carácter facultativo, mas para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação nos estabelecimentos de pré-escolar da RAM da rede pública a componente pedagógica é gratuita. A componente de apoio à família, que inclui os serviços de alimentação, é comparticipada pelos pais ou encarregados de educação, de acordo com as respetivas condições socioeconómicas. Com efeito, para que as crianças das famílias desfavorecidas possam beneficiar desta valência educativa, as políticas educativas regionais contemplam um apoio financeiro calculado mediante a declaração do “Imposto sobre Rendimento de Pessoas Singulares” de cada agregado familiar, entregue diretamente nos estabelecimentos; deste modo, quer nos estabelecimentos de educação da rede pública, privada ou de solidariedade social, cada família paga uma mensalidade em concordância com as suas possibilidades económicas²⁰.

²⁰ Esta situação é regulamentada pelo Regulamento da Ação Social Educativa da RAM ratificada a cada ano letivo, através de uma portaria publicada conjuntamente entre as secretarias regionais das Finanças e Educação.

Assente nos princípios constitucionais e legais do direito à livre escolha, os pais ou encarregados de educação podem optar pelo processo educativo que pretendem para os seus filhos ou educandos, apoiando a SRE financeira e pedagogicamente o funcionamento das creches da rede pública, privada ou de solidariedade social; este apoio é firmado por um contrato programa alicerçado na Portaria n.º 103/2011²¹, atualizado todos os anos, e o seu acesso está condicionado à observância dos requisitos pedagógicos e técnicos nos termos desta portaria e, ainda, ao cumprimento das regras plasmadas no artigo 5.º da mesma. Em cada ano letivo, é atribuída a cada instituição uma verba mensal, por criança, que se destina ao pagamento dos serviços da componente educativa: educador de infância, auxiliar de ação educativa e material didático e pedagógico. As instituições privadas ou de solidariedade social podem ainda beneficiar de um apoio financeiro ao investimento para edificação de instituições de EI. Para usufruir deste apoio a equipa da Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas da SRE analisa em cada projeto as condições regulamentadas na Portaria 127/2006²², de 11 de outubro, e envia o parecer técnico para o Gabinete de Unidade de Gestão desta mesma secretaria regional, que considerando a Portaria n.º 103/2011 atribui o valor de financiamento.

A frequência das crianças nestas instituições é formalizada pela inscrição ou renovação de matrícula; a matrícula de crianças na creche é realizada nos estabelecimentos com valência de creche e segue o regulamento da Portaria 56/2011, de 31 de maio, e a matrícula de crianças no pré-escolar é feita em estabelecimentos com esta valência educativa. Os prazos para as matrículas e renovações de matrículas são definidos anualmente pelo Diretor Regional de Educação, cabendo a este a responsabilidade da homologação das listas de colocação das crianças, a que se segue um período de cinco dias úteis para apresentação de reclamações, exposições ou dúvidas, nos estabelecimentos onde foi formalizada a inscrição e publicação da lista definitiva após três dias úteis do termo do período de exposições (Portaria n.º 265/2016).

²¹ Portaria n.º 103/2011 - Define as regras para atribuição de apoios financeiros a conceder aos estabelecimentos de educação e ensino privados da Região.

²² Portaria n.º 127/2006 – Altera a Portaria n.º 148/96, de 6 de Setembro e regulamenta as condições de instalação e funcionamento das creches, jardins de infância, infantários e unidades de EPE da RAM.

Referindo-nos à constituição dos grupos, está definido na Portaria n.º 265/2016 que respeitada a heterogeneidade das crianças prevalecem os critérios de natureza pedagógica aprovados pelo conselho pedagógico ou conselho escolar e plasmados no regulamento interno; pese embora, o diretor ou presidente do conselho diretivo pode atender a outros critérios determinantes para a promoção do sucesso escolar e para a redução do abandono escolar. Ainda nesta portaria encontra-se expresso um valor referencial para a definição e organização do número de crianças: na valência da creche os berçários têm um referencial de doze bebés, na sala de atividades creche um referencial de quinze crianças e na valência de EPE o referencial é de vinte crianças por sala com o limite máximo de vinte e cinco. Contudo, na constituição dos grupos são acautelados casos especiais, nomeadamente os grupos com crianças com necessidades especiais que não podem incluir mais de três crianças com estas necessidades.

Como sublinhado anteriormente, atentando que o acesso à educação é um direito de todas as crianças independentemente da sua cultura, raça, religião ou incapacidade, atualmente na RAM as crianças com NE estão incluídas nos estabelecimentos de educação/ensino da rede pública, privada ou de solidariedade social. Estas crianças são apoiadas, tendo em consideração o Decreto Legislativo Regional n.º 33/ 2009 de 31 de dezembro de 2009²³, nos seus estabelecimentos por uma equipa multidisciplinar de IP, constituída por docentes e técnicos superiores especializados em Educação Especial, pertencentes ao CREE do concelho do estabelecimento, sob a orientação e supervisão da DSEE.

Assumindo que a formação contínua é o tutor de toda a construção e desenvolvimento de uma carreira profissional alicerçada em boas práticas, a SRE, através da Divisão de Formação de Pessoal (DFP), desenvolve formações gratuitas para os educadores que exercem funções na RAM, proporcionando-lhes a atualização de conhecimentos, com o desígnio de ser prestado um serviço de excelência e, desta maneira, se atingir a qualidade educativa pretendida nesta Região.

²³ Este decreto estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira (atualmente encontra-se em revisão).

Há, ainda, que referir que a diminuição significativa de crianças nos estabelecimentos de educação da RAM tem implicado reajustamentos nas políticas educativas e levado à fusão de algumas escolas. Cientes de que a oscilação das crianças de um edifício para outro não favorece o seu desenvolvimento nem o trabalho dos profissionais, a SRE tem feito um esforço para não fechar as estruturas, mantendo em funcionamento os vários edifícios sob a supervisão de um docente, com horas dedicadas a esta coordenação.

Reconhecemos, com satisfação, as boas intenções nas políticas educativas da RAM para a educação, em geral, e para a EI, em particular. Porém, esbarramos com alguns problemas por resolver, que merecem uma maior reflexão e apoio nomeadamente à operacionalização das fusões de escolas para evitar efeitos menos bons, mesmo sendo as políticas generosas. Parece-nos, também, necessária uma maior reflexão sobre o processo de avaliação dos docentes da RAM: no final de cada ano letivo, é atribuída uma nota qualitativa aos profissionais tendo em atenção um relatório de autoavaliação entregue pelo mesmo no decorrer do mês de junho, que no mês de julho é avaliado por uma equipa de avaliadores internos do estabelecimento de educação/ensino, com formação académica igual ou superior ao docente. A avaliação recai por isso sobre o que foi escrito no relatório, desconhecendo, na sua grande maioria, a praxis do docente, tal como é contemplada a avaliação das ações de formações validadas ou acreditadas, resultando numa nota entre insuficiente e muito bom.

Refletindo sobre esta situação em particular deparamo-nos com a seguinte questão: será sensato avaliar um docente com base apenas num relatório de autoavaliação entregue pelo mesmo no final do ano letivo?

1.3.1. As especificidades dos 0 - 3 anos

No relatório *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (Portugal, 2009), Gabriela Portugal escreveu que as experiências precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral, dado que é durante os três primeiros anos de vida que a maioria das sinapses é produzida, pelo que muito do que somos está relacionado com o que aprendemos durante a nossa infância.

Partindo desta conceção, a SRE tutela e financia os estabelecimentos de educação da RAM que acolhem crianças até aos três anos de idade. Existem creches da rede pública agrupadas a escolas do 1.º ciclo do ensino básico, da rede privada ou de solidariedade social, organizadas, como referido, segundo o estatuto das creches e dos estabelecimentos de EPE aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio.

Segundo o artigo 9.º do decreto acima aludido, a creche tem por finalidade estimular o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente nas áreas motora, cognitiva, sócio afetiva e da linguagem e, ainda, responder às necessidades das famílias e motivá-las a participar na construção e desenvolvimento do processo educativo.

Nestes estabelecimentos de educação é obrigatório, como já referido, haver um ou dois educadores em cada sala e auxiliares com formação específica, variando o número destes profissionais de acordo com a idade e o número de crianças na sala.

Até abril de 2006 as políticas educativas da RAM permitiam que pessoas, com condições adequadas, acolhessem crianças; estas pessoas, designadas por amas, prestavam, desde há alguns anos a esta parte, um serviço sob a tutela da Segurança Social. Porém, nesse ano, com o desígnio de apresentar respostas complementares de maior qualidade educativa regulando outras estruturas que pudessem alargar a oferta socioeducativa disponível e criar uma nova opção de escolha para os pais e encarregados de educação no que concerne ao acolhimento de crianças, na RAM extinguiu-se o serviço de amas e afloraram os núcleos infantis, com um regime jurídico enquadrado no Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M. Estes núcleos, cuja gestão é da inteira responsabilidade do titular, possuem fins socioeducativos e podem acolher crianças dos três meses aos três anos e, excecionalmente, até aos quatro anos. Os núcleos infantis vieram reforçar as políticas educativas regionais, pois a SRE passou a ter a tutela única sobre a educação na RAM. Com a publicação do referido Decreto-Lei, houve uma valorização do trabalho desenvolvido pelas amas, agora apoiadas e orientadas a nível pedagógico pela SRE, *i.e.*, com o acesso a formação desenvolvida por esta secretaria e a apoio financeiro e acompanhamento pedagógico, com o objetivo de ser prestado um acolhimento de qualidade.

No ano letivo de 2012-2013, a SRE deixou de apoiar, financeiramente, os núcleos infantis, mantendo, no entanto, um contrato de cooperação com os titulares do núcleo com o desígnio de desenvolver um trabalho de supervisão por parte de uma instituição elo que, no decorrer do ano letivo, supervisiona todos estes núcleos.

Importa, ainda, referir que no ano letivo de 2011-2012 a SRE criou espaços educativos para acolher crianças desde os quatro meses, completos até 31 de dezembro, e que ainda se encontram em funcionamento, em salas devolutas de escolas de 1.º ciclo, em zonas que não possuíssem creches, com o objetivo de dar continuidade à política do Governo Local - escola para todos.

1.3.2. Especificidades dos 3 - 6 anos

Esta valência de educação, designada de EPE, visa a formação e o desenvolvimento equilibrado e integral das crianças tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. É assegurada pelos jardins de infância da rede privada ou de solidariedade social e, também, pelas escolas de 1.º ciclo do ensino básico em salas destinadas à EPE (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio).

A EPE tem por objetivos: promover o desenvolvimento integral da criança, através de experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania e visando a sua inserção em grupos sociais diversos; fomentar a igualdade de oportunidades e o sucesso da aprendizagem; despertar a curiosidade e o pensamento autêntico e crítico; facultar à criança condições de bem-estar e de segurança; despistar inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento; e, também, dar resposta às necessidades das famílias e incentivar a sua participação no processo educativo (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Na maioria das salas de EPE da rede pública, há dois educadores em cada sala e auxiliares com formação específica, sendo o número destes últimos profissionais calculado tendo em consideração o número de crianças do grupo.

Há, ainda, a salientar que as crianças que frequentam esta valência educativa exploram atividades dinamizadas pelo educador em parceria com um coadjuvante com formação específica nessa área curricular, nomeadamente atividades de música, educação física, inglês e, ainda, atividades lúdicas na biblioteca da escola. Estas atividades deverão ser planeadas pelo educador, tendo em atenção os interesses do grupo, e em conjunto com as crianças, docentes, auxiliares e famílias; deverão estar expressas numa planificação flexível, possível de alteração ou adaptação aos sentires do grupo. Sabemos que só com um trabalho em conjunto é que estas atividades se tornam ricas, pelo que é proposto pela DRE que nas horas de *Trabalho de Estabelecimento de Ensino* (TEE) os docentes que intervêm no grupo se reúnam e delineiem atividades contextualizadas, flexíveis e repletas de significado para as crianças.

Há que sublinhar que as políticas regionais, tendo em consideração que “a educação pré-escolar de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança” (CNE, 1994, p. 14) defendem a necessidade de se encontrar um processo adequado ao grupo de crianças, longe não só da escolarização, mas também da brincadeira livre sem intenção educativa apenas para ocupar o dia das crianças.

CAPÍTULO II - CURRÍCULO: ACEÇÕES, TENDÊNCIAS E *PRAXIS*

(...) o currículo já não [pode ser lido] como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procura estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder (Sousa, 2002, p. 40).

O currículo tem vindo a ser um foco de atenção no transcurso da história da educação. David Hamilton (1989) e Doll (2002), citados em Fino (2016), exploram como no século XVI a emergência do étimo currículo, entre outros termos educativos, vincularam-se às novas conceções de eficiência escolar e social, levando a transformações pedagógicas importantes.

As transformações da sociedade no século XIX e XX, incitadas principalmente pelo advento da Era Industrial, trouxeram sérias críticas ao sistema educacional e à escola, centradas principalmente no seu formalismo, na sua disciplina austera, nos seus conteúdos obsoletos e estanques no tempo. Com efeito, começou-se a sentir necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o currículo, com a finalidade de o tornar um campo especializado de conhecimento educativo. A par com as transformações sociais, culturais e tecnológicas subjacentes às conceções de Mundo, de Homem e de Educação, o currículo assumiu distintas interpretações e conceções ao longo dos tempos; atualmente, este é considerado, cada vez mais, como um elemento central do processo educativo.

Nos nossos dias, a construção do currículo na EI, com o desígnio de envolver um propósito e um processo contextualizados, é da responsabilidade dos estabelecimentos de educação, dos educadores, das crianças e das famílias. Com esta vinculação, cada vez mais estreita, com os atores da educação, o currículo deixa de ser preocupação apenas do Estado e passa a apresentar-se, assim, uma preocupação constante não só dos estabelecimentos de educação, mas também dos educadores.

Para melhor situarmos e compreendermos a situação e as tendências atuais do campo curricular e das suas relações com a cultura, com a pedagogia e com o poder, bem como iluminar este campo teórico que se constitui uma pedra basilar no presente estudo e no dia-a-dia dos educadores, crianças e restante comunidade educativa, revisitamos, neste capítulo, as conceções do currículo, seguindo de perto o entendimento de investigadores de referência nacional e internacional neste campo específico. Seguidamente, abordamos o currículo como uma questão de cultura e identidade, estudando a cultura e a pedagogia, e, por fim, refletimos se fará sentido um currículo separado da vida.

2.1. Currículo: da origem à emergência do conceito

O étimo currículo, *curriculum* em latim, oriundo do verbo latino *currere*, segundo os críticos e os investigadores da educação, significa originalmente caminho, trajeto, percurso ou pista de corrida.

Segundo Silva (2000), este verbo latino *currere* traduz-se por correr, atribuindo-lhe o significado de pista de corrida. Nesta ordem de ideias, a ênfase é, então, colocada no ato de percorrer a pista, *i.e.*, no percurso que nos conduz ao que somos. Assim, o currículo, modificando as pessoas que o percorrem, apresenta-se como um caminho para a aquisição de conhecimentos, de identidade e de subjetividade.

Goodson (2001), por sua vez, também encontra a raiz da palavra currículo no latim, no étimo latino *currere*, que corroborando com Silva (2000) diz referir-se a uma pista de corrida; remetendo-nos, assim, “para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar” (Goodson, 2001, p.61).

Ainda na tentativa da procura de sentido na gênese do étimo currículo, Pacheco (2001) refere a proveniência do termo na ação latina *currere*, mas que, em seu entender, significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir, encerrando duas ideias principais, nomeadamente a sequência ordenada e a totalidade de estudos. Assim, as primeiras definições de currículo, que demonstram uma noção restrita do mesmo, apontam para “um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (p. 16),

Hamilton (1992, citado em Morgado, 2000), refere que a fonte mais antiga do lexema *curriculum* encontra-se aludida no *Oxford English Dictionary*, onde aparece referida a primeira fonte desta palavra latina nos registos da Universidade de Glasgow de 1633, num certificado de graduação atribuído a um professor, escrita num formulário publicado pouco tempo depois da reforma desta universidade, levada a cabo pelos protestantes em 1577. Mas, Pratt (1980, citado em Morgado, *idem*), diz que os pensadores críticos do helenismo já refletiam sobre o que se deveria ensinar aos jovens, pelo que defende a ideia de que o pensamento sobre o currículo é tão ancestral quanto a educação.

Ao revisitarmos a história da educação, verificámos que entre 1450 e 1650 foram sendo introduzidos no léxico educacional europeu conceitos como programa, turma, currículo, disciplina, didática, conceitos estes que permanecem, ainda hoje, vinculados à educação e ao currículo (Hamilton, 1992, citado em Fino, 2016). No que diz respeito ao lexema currículo, foi, segundo Doll (2002, citado em Fino, *idem*), em 1576 na obra *Professio Regia* do calvinista Petrus Ramus que apareceu pela primeira vez a palavra *curriculum*, imbuído na ideia de organização lógica do conhecimento num plano de estudos sequencial: «It was in one of Ramus's works, a taxonomy of knowledge, the "Professio Regia" (1576), published four years after his death, that the word curriculum first appears referring to a sequential course of study» (W. Doll Jr, 2002, citado em Sousa, 2007, p. 1).

Mais tarde, iniciada pela Renascença e pela Reforma como projeto social da Revolução Francesa, assistiu-se a um contexto de rutura com a tradição dogmática e religiosa do passado e, a partir de então, emergiu uma crença absoluta na razão, na ciência e na tecnologia como meios de resolução dos dilemas que tocavam a humanidade - a "perfectibilidade indefinida" (Cabral Pinto, 1996, citado em Sousa, 2007, p. 2) - referida pelo pensador da educação francesa Marquês Condorcet, conhecido como filósofo das luzes; e, com o desígnio de alcançar a felicidade e a perfeição humana - homens bem-pensantes, capazes de agir corretamente e cumprir as suas funções políticas - advieram as ideias de organização, progresso e controlo racional, científico e tecnológico do mundo natural e social.

Com efeito, a partir de meados do século XIX, os *Estados Unidos da América* (EUA) recomeçam a demonstrar especial interesse pelas questões da organização e do planeamento do ensino, possivelmente por influência do filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), designado, por muitos, o pai da pedagogia científica (Sousa, 2007). Por aqui se compreende o porquê de se considerar que o currículo, como campo específico de estudo e investigação, tem a sua génese nos finais do século XIX início do século XX nos EUA. Em 1895, é fundada a *National Society for the Study of Education*, originando, nessa altura, reflexões sobre a distinção entre processo e conteúdo de ensino. Neste contexto, John Dewey, nas suas obras *The absolute curriculum*, em 1900, *The curriculum in elementary education*, em 1901, e *The child and the curriculum*, em, 1902, emprega o termo currículo associado às experiências que proporcionavam o harmonioso e holístico desenvolvimento das crianças e jovens, lançando, assim, os fundamentos da escola progressista. Nas suas obras, o estudioso mais importante do movimento progressista Dewey revelou maior preocupação com a construção democrática do que com o funcionamento da economia, considerava importante ter em atenção os interesses e as experiências das crianças e jovens no *design* do curricular;

entendia a aprendizagem não como uma preparação para a vida adulta, mas como um processo contínuo (Silva, 2000; Sousa, 2002). No entanto, apesar dos importantes contributos de Dewey, os livros apontados como marcos definidores da emergência do currículo como objeto específico de estudo e pesquisa, foram *The curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em, 1924, de Bobbitt, que ficou reconhecido como o pai do currículo em educação (Sousa, *idem*).

Assim, segundo Sousa (2007), “a natureza dos primeiros estudos curriculares está indelevelmente marcada por todo um contexto de racionalidade lógica e científica que ainda hoje enforma a escola pública que temos” (p.1). Pois, tanto o currículo de Ramus como o de Bobbitt alicerçaram-se num currículo tecnológico preocupado com o ordenamento hierarquizado e territorializado do conhecimento, numa lógica de racionalidade e cientificidade que assinalava o pensamento moderno.

Bobbitt associou a escola à fábrica e, para ele, a criança apresentava-se como a matéria prima a ser moldada num adulto, pela ação do professor - operário que seguia as ordens do diretor da escola. Com efeito, apresentou um modelo que respondia à preocupação de preparar os jovens para a vida adulta e inspirado na

experiência de planeamento curricular de escolas primárias nas Filipinas, numa altura de ocupação americana, deu azo a que Bobbitt reflectisse sobre a necessidade de organização e desenvolvimento do Currículo, percorrendo as seguintes etapas antes de se chegar à planificação propriamente dita: 1. Análise da experiência humana; 2. Análise de tarefas; 3. Derivação de objetivos; 4. Seleção de objetivos. Só depois se passaria para a “Planificação em detalhe” (a quinta etapa) (Sousa, 2002, p. 6).

Segundo Morgado (2000), neste período de uma inquietação pedagógica, despontou a necessidade de analisar teoricamente o ensino e, com efeito, o currículo foi introduzido como campo de conhecimento educativo “sobretudo para dar resposta à sociedade do maquinismo (...) e à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola para cumprir finalidades bem explícitas” (p.19).

Esta realidade é, também, aludida por Silva (2000), quando referiu que os EUA, nos anos 20, engolfados nas inquietações impostas pela industrialização emergente e pelos movimentos imigratórios, potencializaram a massificação da escolarização; indivíduos, nomeadamente os mais próximos da administração educativa, deram um impulso para a racionalidade técnica do método de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Segundo o autor, “houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (p. 11). O mesmo autor refere que, na época, optaram pelas incursões teóricas

expressas no livro *The Curriculum*, de 1918, de Bobbitt, para contextualizarem o currículo. Naquela época, o currículo foi visto como um processamento de racionalização de resultados educacionais especificáveis, observáveis e mensuráveis. Esta aceção de currículo, de carácter instrumental, ajustava as crianças à realidade da época, numa lógica empresarial ou industrial preparava-as com o máximo de eficácia e o mínimo de custos.

Segundo Silva (2000), a inspiração teórica de Bobbitt era a administração científica de Frederick Taylor, e o modelo institucional dessa conceção de currículo perspectivava a fábrica. Desta forma, os estudantes deviam ser processados à imagem de um produto fabril, de acordo com a especificação rigorosa de objetivos, procedimentos e métodos, com o desígnio de obter resultados mensuráveis. Bobbitt defendia, também, que a escola devia funcionar a exemplo de uma qualquer empresa comercial ou industrial, definindo o currículo como um processo industrial e administrativo, *i.e.*, como um processo de racionalização dos resultados educacionais, rigorosamente medidos e avaliados, desenhado para alcançar os desígnios-chave da época - a eficácia e a produtividade -, recorrendo a objetivos que pudessem ser observáveis e mensuráveis. Assim, Bobbit, como autores antes e depois dele, desenhou e descreveu uma conceção particular de currículo, que foi acolhido por um número considerável de escolas, docentes, alunos e administradores educacionais; e «“aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo *tornou-se* uma realidade» (Silva, *idem*, p.11).

Sousa (2002) refere que a publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*, em 1927, fez com que o currículo fosse aceite como organização burocrática e desenvolvimento técnico. Pouco tempo depois, algumas universidades americanas e inglesas, instituíram departamentos orientados para o *design* de programas, referindo a título de exemplo o *Department of Curriculum and Teaching* da Universidade de Columbia, após o que, revistas e associações refletiram sobre os processos de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Segundo a autora, esta será a razão pela qual os países de influência anglo-saxónica revelaram maior inquietação pelos estudos curriculares.

Em 1949, Ralph Tyler em resultado das reflexões do seu programa *Educação 360*, desenvolvido na Universidade de Chicago, publica o livro *Basic principles of curriculum and teaching*. Neste livro, o autor expõe quatro questões, cada uma centrada sobre uma determinada etapa do processo de desenho curricular e cujas respostas constituíram a sua teoria do currículo. Tyler interpelava:

1. quais os objetivos educacionais que escola deveria procurar alcançar;
2. quais as experiências educacionais a oferecer para atingir esses objetivos;
3. como organizar eficientemente essas experiências;
4. e como avaliar se os objetivos foram alcançados (Sousa, 2002).

Segundo a autora (Sousa, *idem*), nesta construção curricular, onde os objetivos seriam o grande *leitmotiv*, o professor encontra-se afastado da responsabilidade de os formular, todavia é responsável pela escolha de experiências de aprendizagens e pela sua organização, segundo critérios de continuidade, sequência e integração; recusando, assim, a ideia de currículo uniforme e disciplinar. Porém, salientamos que, o que conquistou maior destaque na sua proposta foi a preocupação com a definição dos objetivos educacionais que animaram todo o planeamento didático nas décadas seguintes, proposta essa que veio a ser apoiada e aprofundada, nos finais da década de 50 pela equipa do psicólogo norte-americano e professor na *University of Chicago* - Benjamim Bloom -, com a criação da *Taxonomy of Educational Objectives*.

Posteriormente, Hilda Taba no seu estudo *Curriculum Development - Theory and Practice*, afirma que o processo de aprendizagem e a natureza dos alunos proporcionam critérios para a construção do currículo, acentuando, assim, a componente psicológica da aprendizagem. Porém, considerou o currículo como um plano de aprendizagem e utilizou o mesmo tipo de natureza técnica do modelo de Tyler, que é, na realidade, a derivação das primeiras perspetivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbitt. A autora alicerçou a construção do seu currículo, coerente e ordenado, em sete etapas, a saber:

1. Diagnóstico das necessidades; 2. Formulação dos objectivos; 3. Selecção dos conteúdos; 4. Organização dos conteúdos; 5. Selecção das experiências da aprendizagem; 6. Organização das experiências da aprendizagem; 7. Determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer (Sousa, *ibidem*, pp. 8-9).

Segundo Sousa (2002), assistíamos a uma teoria linear e prescrita da instrução assinalada como *Rationale Tyler* e alicerçada numa definição de objetivos, de forma a proporcionar uma avaliação objetiva dos resultados. Contudo, a crise da educação incitada pelo avanço científico e tecnológico, com o lançamento do primeiro satélite russo Sputnik, em 1957, pela União Soviética, reforçou o pensamento de que a educação não pode ser deixada ao acaso e ocasionou significativas alterações à ideia sobre aquilo que deveria constituir o currículo, bem como a necessidade de valorizar a componente científica, nomeadamente as ciências e a matemática. Nesta linha de pensamento, passou a ser premente sabermos exatamente onde se queria chegar, pelo que a definição de objetivos deveria preceder à reflexão sobre os meios a utilizar.

Esta conceção de currículo foi reforçada pelos estudos do psicólogo americano Robert Mager que à “especificação do comportamento, acresce a especificação da qualidade desejada (critério) e da condição sob a qual esse comportamento deveria ter lugar” (Sousa, *ibidem*, p. 10). Dando-se, assim, início ao aparecimento das taxonomias dos objetivos, desenvolvidas primeiramente por Benjamim Bloom.

Esta taxonomia de objetivos educativos, instrumento que, à data, foi considerado, por muitos, como sendo valioso, veio a consolidar aquela que foi chamada de pedagogia por objetivos (PPO). Este instrumento tinha como finalidade classificar os objetivos do sistema educacional para facilitar o planeamento das experiências de aprendizagens e de programas de avaliação, e uniformizar a linguagem e promover a troca de ideias e materiais entre todos os professores e especialistas que se ocupavam com os dilemas do currículo e da avaliação (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1983). Com efeito, Bloom desenhou, à semelhança do seu mentor Ralph Tyler, um currículo técnico, racional, dedutivo e contextualizado, com um processamento de racionalização de resultados educacionais, especificáveis, observáveis e mensuráveis. Porém, naquela época e durante décadas, o seu desenho curricular foi assinalado como uma conceção revolucionária para o ensino. Para alcançar um sistema de ensino de erro-mínimo, Bloom defendia que todos os professores deviam orientar-se por um modelo rigoroso e científico de referência comum na planificação das aulas e na avaliação das aprendizagens (Anderson, 2003; Bloom et al., 1983). A taxonomia de Bloom foi criada principalmente para a esfera do ensino académico, no entanto, o conceito estendeu-se a todos os níveis de aprendizagem e, ainda, à área dos Recursos Humanos, com o objetivo de analisar questões relacionadas com o desempenho e competência (Anderson, 2003).

Esta teoria ideada por Benjamin Bloom, a partir dos anos 60, tem estado sempre presente na longa linha genealógica dos teóricos do currículo tecnológico que se prolonga, em algumas escolas, até os dias de hoje. Prova disso, citamos Pombo (1984), que refere que a pedagogia por objetivos reagrupa um conjunto racional de metodologias, mais ou menos rígidas, para a aquisição de conhecimentos e competências em algumas das nossas escolas, conjectura esta, ancorada na teoria desenvolvida pelos pesquisadores norte-americanos dos anos 50, Tyler e Bloom. Citamos, ainda, Sousa (2012), quando diz que, atualmente, as escolas continuam presas a currículos enraizados em testes, exames, rankings, relatórios e demais procedimentos de controlo, que a autora intitula de *currículo-corno-plano*.

O avanço deste modelo curricular numa linha mais prática, apresentada pelos empiristas conceptuais, especialmente por Joseph Schwab (1969), não se mostrou capaz de romper a visão de currículo neutra de Tyler, pois continuou a centrar-se na visão tradicional de como fazer o currículo, sem nunca refletir sobre a sua própria essência, não se questionando, assim, sobre “o quê” que o currículo procura transmitir (Sousa, 2002).

Contudo, a partir dos finais dos anos 60, emerge nos EUA e no Reino Unido diversos estudos no campo específico do currículo voltados para uma nova sociologia, que refletiram sobre o currículo alicerçado na teoria tradicional desenvolvido mesmo nas melhores escolas. Estes estudos dedicaram especial interesse às injustiças e às desigualdades sociais patentes na época e debruçaram-se sobre a construção de um currículo que também desse resposta aos interesses dos grupos discriminados e desfavorecidos (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2004).

Mais tarde, por altura dos anos 70, na Inglaterra, sobressai um movimento ancorado no pós-modernismo de Lyotard e no pós-estruturalismo de Foucault, Derrida e Barthes virado para o currículo, que se desvincula da abordagem sociológica até então, responsabilizando o currículo pela fomentação das desigualdades sociais. Este movimento foi apelidado de *Nova Sociologia da Educação* (NSE) e foi coordenado pelo sociólogo inglês Michael Young, que publicou o livro *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, com textos seus e de outros investigadores, nomeadamente P. Bourdieu, B. Bernstein, G. Esland e N. Keddie; na introdução deste livro, Young lança as bases de uma nova sociologia do currículo. Com efeito, triunfou um discurso que se distanciou da visão tecnocrática de currículo e que também criticou a teorização prática por não se distanciar da sua conceção burocrática. Paralelamente, nos EUA e no Canadá, emerge o movimento de reconceptualização curricular fruto da I Conferência sobre o currículo, organizada por William Pinar e realizada na Universidade de Rochester, em Nova Iorque, da qual resultou o

clássico livro *Curriculum Theorizing: The Reconceptualization*, publicado, mais tarde, em 1973, com o título *Curriculum Studies: The Reconceptualization*, que compilou textos de autores que participaram na conferência e que se afastaram da linha teórica tyleriana. Este livro marcou a viragem dos estudos curriculares da América e foi nomeado pela Universidade de South Carolina como um dos livros do século (Sousa, 2002).

Com efeito, a partir dos anos 60, a visão tradicional do currículo, movida pelas transformações despoletadas por diversas movimentações de cariz social e cultural, bem como pelos novos estudos científicos desenvolvidos, foi sujeita a uma profunda revisão. O currículo passou a ser entendido de forma mais ampla, processual e dinâmica, guiado por questões sociológicas (Silva, 1998); emergindo, assim, no campo curricular as teorias críticas, que contestam os fundamentos do currículo tradicional, afastam-se em termos concetuais das teorias anteriores, alinham-se com os propósitos da democracia e justiça social e idealizam um currículo alicerçado no pensamento crítico. Contudo, apesar de, nos anos 70, os trabalhos de Apple, Giroux e Paulo Freire ganharem importância, a visão tradicional que se preocupava em como fazer o currículo predominou até aos anos 80 (Silva, 2000).

Segundo Silva (*idem*), as teorias críticas, alicerçadas nas concepções marxistas e outrossim nos ideários da teoria crítica, vinculados a investigadores da Escola de Frankfurt e influenciadas pelos investigadores da NSE, compreenderam uma multitude de correntes ou tendências, que refletiam as ideias de cada um dos investigadores. O autor refere, ainda, que a partir dos anos 90, a produção teórica sobre o currículo passou a ser influenciada pelo pensamento pós-moderno, que acrescentou outras perspetivas à teoria crítica, sempre sem nada em comum com as teorias meramente técnicas.

Importa, aqui, salientar que uma determinada teoria não nos dá a conhecer o verdadeiro ser do currículo, mas sim o que uma determinada teoria pensa ser a essência do currículo (Silva, *ibidem*).

Porém, todas estas teorias, repletas de afirmações sobre como é que as coisas deveriam ser (Pacheco, 2001; Silva, *ibidem*), debruçam-se, inevitavelmente, sobre a mesma questão: Qual o conhecimento que é considerado importante ou válido para merecer fazer parte do currículo? Uma vez que:

o currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser seleccionados, procuram justificar por que é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser seleccionados (Silva, *ibidem*, p.13).

Segundo Silva (2000), as teorias do currículo, ao selecionarem o tipo de conhecimento que consideram importante, têm, ainda, em atenção questões igualmente relevantes: Em que é que o ser humano se deve tornar? Em pessoas racionais e ilustradas do ideal humanista de educação, em pessoas otimistas e competitivas dos atuais modelos neoliberais de educação ou em pessoas ajustadas aos ideais de cidadania do moderno Estado-Nação? Cada “modelo” de ser humano que determinada sociedade considera ser a perfeição suprema, vai corresponder a um determinado conhecimento e a um tipo de currículo. Sendo assim, confirma-se que o currículo procura modelar as pessoas que o experienciam, destacando-se como pano de fundo nas suas teorias a questão de conhecimento e, também, a questão de identidade e de subjetividade.

O autor (Silva, *idem*), diz, também, que numa perspetiva pós-estruturalista, o currículo apresenta-se como uma questão de poder, já que as teorias, ao determinarem o que deve ser o currículo, ao privilegiarem um conhecimento e não outro, ao selecionarem uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, instituem uma operação de poder. E é, precisamente, esta questão de poder que separa as teorias umas das outras, *i.e.*, separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Por fim, referimos que as contendidas do currículo, a partir deste milénio, colocam-no como elemento central do processo educativo, e defendem que este deverá ser construído a partir das diferentes realidades, pautadas pelas movimentações dinâmicas da sociedade. Com efeito, o currículo, ao incorporar as influências políticas, sociais, culturais do contexto em que se desenvolve, tem uma história vinculada a diferentes aceções, sendo por isso considerado um conceito de natureza polissémica.

2.2. Currículo: conceito de natureza polissémica

O currículo não possui uma interpretação unívoca e única. Encontramos, no conjunto de produções literárias subordinadas às Ciências da Educação, copiosas definições e conceitos com aceções idênticas e atípicas, porque cada interpretação reflete, de forma mais ou menos assumida, o pensamento ideológico, político, ético e económico dos contextos históricos, sociais e culturais das épocas descritas no ponto antecedente, bem como as distintas representações que cada investigador formula e adota (Apple, 1999; Pacheco, 2001; Silva, 2000). Por esta razão, nunca existiu nem existe unanimidade acerca do seu verdadeiro significado, apresentando-se, assim, em termos de pensamento curricular, como um conceito

complexo, multifacetado e escorregadio, que se define e se redefine numa multitude de níveis e arenas (Goodson, 1997).

Emídio, Fernandes e Alçada (1992, citados em Morgado, 2000), referem que também aparece relacionado a outras denominações, especialmente “*desenvolvimento curricular, teoria curricular, design do currículo, organização curricular*, que, por sua vez, constituem outros tantos conceitos habitualmente utilizados no domínio da investigação actual” (p.15).

Hamilton (1992), Gimeno (1988) e Marsh (1997), citados em Morgado (*idem*), ao se referirem à multitude de aceções atribuídas ao currículo, dizem que a mais ancestral o define como um plano de estudos, de cursos ou matérias de estudo.

Ao mergulharmos na significação de currículo, verificamos que as suas aceções evoluíram acompanhando o avanço da ciência, dos ideais e dos desígnios da educação.

Nas suas primeiras aceções, o currículo compreendia uma teoria técnica - visão taylorista - e era considerado como um produto de experiências de aprendizagens dos alunos centrado nos conteúdos e nos objetivos estruturados *a priori* pela escola, à luz de uma racionalidade técnica. Posteriormente, o currículo alicerçou-se numa teoria prática, foi considerado um processo que envolvia a triangulação entre especialistas curriculares, professores e as condições reais da prática, *i.e.*, assentou numa proposta interpretada pelos professores e aplicada em diferentes contextos. Mais tarde, abraçou uma teoria crítica, que, afastando-se concetualmente das teorias anteriores, assentou numa visão discursiva - na ação dos professores em grupo, portadores de uma consciência crítica, onde eram os corresponsáveis pela definição curricular, valorizando, assim, a ação e a reflexão (Pacheco, 2001).

Ribeiro (1993b, p.13), na fina análise das aceções típicas sobre o currículo, apresenta definições de quatro autores que, em seu entender, se apresentam como exemplos elucidativos da diversidade concetual, onde se encontram elementos comuns e outros diferenciadores, a saber:

1.^a definição: (Currículo define-se como) “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” (Foshay, 1969: 275).

2.^a definição: “O currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola” (Saylor, 1966: 5).

3.^a definição: “O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino - o que, como e quando se ensina” (Phenix, 1958: 57).

4.^a definição: “O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios” (Johnson, 1977: 6).

Ao consultarmos o *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*, encontramos a palavra currículo com o seguinte significado

1 atalho 2 curso 3 pequena carreira 4 informação completa sobre os factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa, com referência a habilitações, cargos desempenhados, obras produzidas, etc; curriculum vitae 5 relato sumário escrito desses factos (Do lat. *curriculu* -, “carreira”) (p. 456).

Sousa (2002), ao fazer um roteiro ao longo de algumas teorias do currículo escreveu que “o currículo é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder” (p. 40).

Goodson (2001) também compreende o currículo como um artefacto social, como uma construção social e histórica desenhada para alcançar objetivos humanos específicos, enfatizando, com esta aceção, os contextos na sua configuração. Para este autor, o currículo envolve sempre um contexto, um propósito e um processo; não podendo, por esta razão, ser compreendido como se fosse algo fixo e incontestável, mas como algo em contante mutação.

Pacheco (2001) compreende o currículo como uma construção contínua de práticas e das suas reflexões sobre a sua significação conclui que

o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

Kerr (1976, citado em Morgado, 2000) entende o currículo como um grupo de aprendizagens delineadas e orientadas por todas as instituições de educação ou ensino, proporcionadas por grupos ou individualmente. Tanner e Tanner (1980, citados em Morgado, 2000), acrescentam que, para além de ser um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, o currículo é também um conjunto de resultados definidos *a priori* perante a reconstrução ordenada da experiência e do conhecimento humano, tendo em linha de conta as vontades do estabelecimento de educação e ensino, bem como o desenvolvimento da criança ou jovem nas suas competências pessoais e sociais.

Sousa (2016), interessando-se por um sentido mais prático do currículo - o das vivências significativas e autênticas -, revela que este não pode continuar aprisionado às suas origens científicas e ser versado como um instrumento puro e neutro que apenas se interessa por analisar os mais eficazes procedimentos, métodos e técnicas de melhor instruir. Segundo a autora, experienciamos uma época de “mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica” (p.

22), pelo que deixou de fazer sentido desenharmos o currículo numa linha de ação técnica, atórica, apolítica e desinteressada das múltiplas identidades socioculturais existentes nos contextos educativos. Nesta linha de pensamento, releva o currículo como uma prática social de construção de identidade, que entrecruza a reflexão sobre a prática com a reflexão sobre a teoria educacional, que atenda à diversidade social e cultural existente em cada estabelecimento de educação e ensino e que seja tecido à luz de um *currículo-como-vida* (Sousa, 2012), refletindo

no seu dia-a-dia, através de trabalhos de projeto, trabalhos de grupo, trabalhos interdisciplinares que envolvam alunos e professores (vários alunos e vários professores) que se encontram, debatem, orientam, aconselham, tomando notas em portefólios autobiográficos e narrativos, treinando o pensamento crítico, a sensibilidade estética, isto é, vivendo a vida na sua plenitude (p.21).

Nesta aceção de currículo, deixou de fazer sentido *o currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, metáfora utilizada por João Formosinho, em 1985, num texto escrito para o Jornal de Notícias (Formosinho, 2007a), para dar espaço a um currículo flexível, aberto, sensíveis às especificidades de cada grupo e co construído, em cada estabelecimento de educação e ensino, pelo educador ou professor.

Assim, nesta perspetiva atual, o currículo apela a “um campo de saber próprio, convocador de um campo alargado de áreas de conhecimento, sustentador nuclear do conhecimento profissional inerente à prática de ensino, e articulador essencial da *praxis* e da teorização reflexiva” (Roldão, 2007, p. 9). Dito de outro modo, o currículo é considerado uma intenção contextualizada com a realidade de uma sociedade - informado pelos seus contextos político, social e cultural, bem como pelas perspetivas dos atores educativos; compreende uma visão mais ampla, desde o texto escrito à sala de aula ou sala de atividades, na valência de EI, onde o professor ou educador, que o põe em ação, são considerados elementos essenciais na sua construção.

Sacristán (1995) releva uma teorização do currículo através da reflexão sobre a ação educativa. Para o autor, a análise dos currículos compreende estudá-los no contexto onde são desenhados, através de uma fina reflexão sobre as práticas:

El curriculum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa em torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada em instituciones escolares que comunmente llamamos enseñanza (p.16).

Porém, segundo Pacheco (2001), atualmente, ainda nos deparamos com grandes divergências na aceção do currículo, reflexo das atuais divergências de pensamento e abordagem dos investigadores e atores educacionais, bem como da sua própria natureza

se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa (p.16).

O autor (Pacheco, *idem*) salienta, ainda, que, apesar da sua crescente relevância na educação, é ainda utilizado por educadores, professores, políticos, alunos, encarregados de educação e outros atores educativos, em certa medida, com “excessiva discussão teórica das questões curriculares e [,por vezes, com] (...) ausência de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha das melhores alternativas” (p. 15).

Com efeito, Contreras (1990, citado em Pacheco *ibidem*), consciente da multitudine de interpretações acerca do que é o currículo e como é abordado na prática, diz que qualquer significação deverá passar pela observação e pelas seguintes interpelações:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (p.17).

Tendo em linha de conta as atuais conceções de currículo, verificamos que, para além do currículo prescrito (currículo oficial), observável nos textos e nas salas, encontramos o currículo informal que abraça as atividades de enriquecimento curricular e, ainda, um currículo oculto (Torres, 1995, citado em Pacheco, *ibidem*), também designado por currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido, que, segundo o autor, “abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar” (p.70). Dito de outro modo, é aquele que emerge a partir dos interesses e necessidades das crianças e jovens e aproveitado pelos educadores e professores para aprofundar o conhecimento. Segundo Silva (2000), este currículo educa transversalmente pelos rituais, regras, regulamentos e normas experienciadas em cada estabelecimento de educação e ensino. Este conceito de currículo oculto surge pela primeira vez no livro *Life in classrooms* de Philip Jackson, em 1969 (Silva, *idem*); o autor descortinou a presença de um currículo, para além do currículo oficial e afirmou que o sucesso das crianças e dos alunos está no acesso a estes dois currículos (Morgado, 2000).

Com efeito, a abrangência e flexibilidade do currículo permite ultrapassar os muros das salas de atividades, no caso da EI, e das salas de aula e entrecruzar saberes e disciplinas.

Tal ideia é corroborada por Ribeiro (1993b) ao considerar que o currículo escondido “acentua resultados e processos do ensino escolar que, não sendo explícitos nos planos curriculares e programas de ensino, constituem, no entanto, parte integrante e efetiva da experiência do aluno na escola” (p. 19). Este currículo, segundo o autor, compreende os «efeitos educativos “não académicos” que a escola parece promover (...) [relacionados] com a aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo» (p.19).

Todavia, apesar do descortinar de outros currículos e da atual investigação sobre as questões curriculares se focarem na descentralização, na autonomia e na responsabilidade dos atores educativos, bem como a escola de hoje assentar em orientações liberais, democráticas e utilitaristas (Pacheco, 2000), nos países cujo poder político é mais centralizado, como é o caso de Portugal, o currículo assenta num programa oficial (Roldão, 2007). Nos países com uma política educativa menos centralizada, como a Finlândia, a Noruega, a Inglaterra, entre outros, encontramos currículos elaborados por organismos regionais ou pelos próprios estabelecimentos de educação e ensino, sendo elaborados de forma mais abrangente e não sendo apenas currículos academicistas.

Desta breve incursão sobre a aceção de currículo, relevamos que este é visto como um conceito de carácter complexo, sem possibilidade de consensualidade relativamente à sua definição ou significação, quer devido à polissemia do lexema quer devido à multitude de definições e propostas de diferentes investigadores, por vezes semelhantes, outras vezes contraditórias e antagónicas, que espelham as distintas visões e perspetivas de homem, de mundo e de educação, bem como de posicionamento ideológico e filosófico, valores, crenças de políticos, investigadores e educadores ou professores (Apple, 1999; Pacheco, 2001).

Porém, num cenário atual, Silva (2000) afirma que deixou de fazer sentido pensar o currículo através de simples conceitos técnicos - ensino e eficiência - ou de categorias psicológicas ou, ainda, de listas de conteúdos, propondo uma combinação entre as teorias críticas e pós-críticas para nos ajudar a melhor entender os processos que nos tornam naquilo que somos; para o autor, “ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (p. 152).

Um dos desafios contemporâneos, segundo Pacheco (2003), é contextualizar o currículo para aproximar os processos de educação às realidades vivenciadas pelas crianças e jovens, pois para o autor, contextualizar o currículo constitui um caminho pedagógico para o sucesso educativo. Refere, ainda, que esta contextualização apela a uma reflexão sobre os saberes locais e, conseqüentemente, implica uma negociação entre o currículo prescrito a nível nacional e aquele que é pertinente a nível local, sendo reconstruído, assim, em cada estabelecimento de educação e ensino por forma a se tornar significativo e adequado a cada realidade. Esta perspetiva remete-nos para o princípio das territorialidades curriculares, legitimando as territorialidades regionais e locais através de contratos de autonomia, com normas definidas pela administração central. O autor entende “que as territorialidades curriculares são partes de um mesmo processo, ou melhor, peças de um puzzle que é construído, dentro do espaço nacional, em função das dimensões nacional, regional e local” (p. 8). Estas territorialidades encontram-se representadas na figura abaixo.

Figura 1 - Territorialidades curriculares



Fonte: Pacheco (2003, p. 8).

Em Portugal, no campo específico da EI, não existe um programa ou currículo oficial, mas linhas de orientação curricular - OCEPE - compreendidas como um conjunto de fundamentos e princípios pedagógicos para os educadores, crianças, famílias e demais atores educativos tecerem o seu próprio currículo, em sintonia com os seus valores, crenças e culturas (Pacheco, 2008; Vasconcelos, 2012).

Com efeito, neste estudo, o currículo não é compreendido como um corpo neutro, inocente e alheio aos conhecimentos do grupo de crianças e famílias (Silva, 2000), mas como um campo que lhes dá voz e que se alicerça nas dinâmicas educacionais, culturais, políticas e económicas de um determinado local e grupo, onde, ativamente, se produzem e se criam significados pessoais e sociais. Assim, o currículo é entendido numa relação estrutural com a cultura, mediado pela ação humana, *i.e.*, é compreendido como política cultural, alicerçado na construção social, onde a vida quotidiana do grupo constitui a base do conhecimento curricular. Sendo assim, partindo do princípio que o currículo corporifica a cultura, entendemos ser pertinente dedicarmos um espaço à reflexão sobre as significações de currículo, cultura e identidade, reflexão essa explanada no ponto seguinte.

2.3. Currículo, cultura e identidade

Somos a única espécie que *ensina* de uma maneira significativa. A vida mental é vivida com os outros, forma-se para se comunicar e desenvolve-se com a ajuda de códigos culturais, tradições e por aí adiante. Mas isto ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia, ou quando a pequenada tenta ajudar-se mutuamente a encontrar o sentido do mundo adulto, ou quando mestre e aluno interagem no ofício (Bruner, 1996, p. 11).

Segundo o autor, a construção social e discursiva das crianças envolve um complexo de forças que não se restringe aos estabelecimentos de educação. Dito de outro modo, a construção do conhecimento não ocorre apenas nos ambientes formais de educação, abrange, também, os ambientes informais de interação social, bem como as instituições culturais. Nesta conceção, o currículo deverá ser entendido como uma política cultural, onde a vida quotidiana das crianças fornece as bases para repensar o sentido e significado que elas atribuem às suas vidas e às coisas, e para alicerçar o conhecimento e o desenho curricular (Giroux & Simon, 2002).

A aquisição do conhecimento pela sociedade atual, já nada tem que ver com a forma de aprendizagem da geração da época da escola fabril. Hoje, os recursos tecnológicos - os computadores, os telemóveis, os *smartphones* e os *tablets* - associados à ferramenta Internet, estão acessíveis, cada vez mais, não só aos adultos, como também às crianças, permitindo, assim, o acesso imediato a informações atualizadas, por demais diversificadas, e atrativas aos olhos de adultos e crianças, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de ver o mundo e adquirir conhecimento. Acrescem, ainda, outras ferramentas, nomeadamente os brinquedos e jogos tecnológicos, a televisão, o cinema e a rádio, que exercem igualmente uma forte influência sobre a vida das crianças e desempenham um papel importante na formação

da sua identidade e na forma como apreendem o conhecimento (Giroux & Simon, 2002; Sacristán, 1995).

O clima ameno, a segurança e o conseguir um emprego apesar das dificuldades sentidas por algumas famílias, faz com que a ilha da Madeira seja a escolha de famílias de imigrantes de várias etnias, raças e religiões, nomeadamente venezuelanos, chineses, ingleses, alemães, africanos, indianos e pessoas da Europa de leste. Todos estes grupos constituem a rica diversidade de capital cultural madeirense, refletindo, assim, uma sociedade plural, na qual não há culturas superiores ou inferiores, certas ou erradas e minoritárias, marginalizadas ou sem poder. Acrescentamos, ainda, que atualmente encontramos famílias constituídas à semelhança tradicional - pai, mãe e filhos -, mas também é comum encontrarmos famílias reconstruídas, com filhos de anteriores relações, com filhos das novas relações, famílias emigrantes, famílias monoparentais, outras com opções homossexuais e lésbicas.

Estas transformações alteraram o conceito de sociedade, de família e, conseqüentemente, de criança, que já nada tem em comum com os ideias de outrora. De acordo com Torres Santomé (1998, citado em Sousa, 2015), um currículo desenhado a partir de referências que não tenham em consideração esta evolução silencia as vozes das crianças, dos jovens, das famílias, em especial das famílias que não se enquadram no padrão tradicional.

Perante tal cenário, um dos grandes desafios da EI contemporânea é proporcionar às crianças o conhecimento sobre a identidade e a diversidade cultural local. Para tal, é por demais importante que os educadores e outros atores educativos, enquanto mediadores do processo educativo e do conhecimento, compreendam e lidem harmoniosamente com o fenómeno da diversidade cultural e contemplem as diferenças culturais no desenho do currículo, através de um diálogo intercultural que abrace o encontro de culturas e das relações. Assim, os educadores devem ter em linha de conta que é quando a pedagogia e a cultura popular se unem que se conquistam relevantes elementos teóricos, que permitem repensar a educação e o currículo como uma valiosa forma de política cultural (Giroux, 1999; Giroux & Simon, 2002).

Segundo os autores Giroux e Simon (*idem*), estes novos recursos tecnológicos e as instâncias culturais são, outrossim, pedagógicas, pelo que, estes e o conhecimento que as crianças trazem, deverão ser o ponto de partida para tecermos no dia-a-dia um currículo que fomente a natural curiosidade e o discurso das crianças de hoje e, assim, alargamos as suas experiências e o seu conhecimento num pensamento crítico e autêntico.

Nesta linha de pensamento, não faz sentido um currículo na EI compreendido como um conjunto de conhecimentos a aprender, mas um currículo alicerçado na vida que ocorre naquele contexto específico, com aquele grupo, tendo em linha de conta as características e especificidades da cultura local e do conhecimento quotidiano das crianças, para, assim, se promover um desenvolvimento holístico e contextualizado, que dure e se difunda pela vida das crianças (Hargreaves & Fink, 2007).

Assim, neste estudo, abraçamos uma definição e contextualização do currículo alicerçado nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas de um determinado grupo, sendo construído a partir da (re)definição de políticas e práticas, através de processos de negociação dos significados sobre o conhecimento e a vida educacional; e que tenha em consideração o movimento dos Estudos Culturais incitado pelo Henry Giroux, que tem vindo a dedicar especial atenção à cultura, em conexão com a questão pedagógica e curricular.

2.4. Currículo: uma questão de saber, cultura e poder

Tendo em linha de conta os conceitos e os *insights* teóricos desenvolvidos por Adorno, Horkheimer, Marcuse e demais pensadores da Escola de Frankfurt, Henry Giroux, entre outros autores nos EUA, contribuiu para o desenvolvimento da teoria crítica sobre os estudos curriculares. Pese embora tendo começado depois de Michael Apple, Giroux, filho de trabalhadores imigrantes franco-canadianos, atualmente professor na *Pennsylvania State University*, fundador e, durante muitos anos, diretor do *Center for Education and Cultural Studies* da Universidade de Miami, foi uma figura de destaque no que concerne à teoria da educação radical no final dos anos 80. Giroux centrou-se mais na vertente política do currículo e do conhecimento escolar, afastando-se das análises de natureza hermenêutica e fenomenológica, e destacando-se no desenho dos contornos de uma teorização crítica que acabou por despontar e ser considerada até aos nossos dias (Silva, 2000; Sousa, 2002).

Henry Giroux, nos seus primeiros estudos, foi influenciado pelo sociólogo inglês Paul Willis ex-aluno do *Center for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade Birmingham, que, descontente com o determinismo económico das teorias de reprodução, estudou os fatores que conduziam os jovens da classe operária a, deliberadamente, optarem por ofícios dentro da mesma classe; este sociólogo inglês descortina “um momento e um espaço de criação autónoma e activa que poderia ser explorado para uma resistência mais politicamente informada” (Silva, *idem*, p. 54).

Essa possibilidade de resistência que Giroux estudou nos seus primeiros trabalhos, compreende, assim, um currículo transversalmente emancipador e libertador, assente em três conceitos, a saber:

1. esfera pública - estabelecimentos de educação e ensino compreendidos como espaços democráticos, do exercício da discussão sobre o que se refere à vida social e cultural;
2. intelectual transformador - educadores e professores envolvidos nas atividades da reflexão, da crítica e do questionamento;
3. voz - onde as crianças e jovens participam ativamente em tudo o que lhes diga respeito, falam e são ouvidos.

Giroux acredita que o potencial de resistência apresentado pelas crianças e educadores pode ser conduzido para o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que envolva conteúdo político e crítico, bem como a construção de significados e valores culturais, através da noção de política cultural (Silva, 2000).

Este autor não só retomou as propostas do sociólogo inglês Paul Willis, como também as propostas de educação dos teóricos Dewey e Freire entre outros, aprofundando e expandindo as suas teorias, concebendo a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural que abarca a pedagogia da possibilidade (Giroux, 1999; Silva, *idem*).

Para Giroux, o ponto de partida da sua pedagogia crítica é um projeto educacional com um envolvimento político e com a construção de significados, crenças e valores culturais. Para o autor, o currículo já não pode ser lido como aquele campo meramente técnico, asséptico e por isso descontextualizado, e já nada tem que ver com aquele instrumento de transmissão de conhecimentos, despojado de intenções sociais. Giroux utilizou estudos efetuados na Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica, e desenha o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade; olha a pedagogia e o currículo como um campo cultural de conflitos (Giroux, *idem*; Silva, *ibidem*).

A emancipação e liberdade no pensamento crítico de Giroux pretendem consciencializar os indivíduos para a existência de controlo, de desigualdades e de poder intrínsecos ao currículo. Para o autor, o currículo deve incorporar os desejos, as ambições, os pensamentos e a participação ativa das crianças, outrora suprimidos (Giroux, *ibidem*).

Assim, a visão de Giroux rompe com um currículo técnico, atóxico e fechado, e concebe o currículo como uma construção social. O foco dinamizador do seu currículo alicerça-se nos estudos culturais e, de acordo com estes estudos, o currículo é um instrumento que expressa significados e é construído, social e culturalmente, a partir de conexões de poder. Dizendo por outras palavras, o currículo é um artefacto político entretecido com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder (Silva, 2000).

“Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, por um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, por outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural” (Silva, *idem*, p.56). Defende que as instituições formais de educação, através do currículo e da pedagogia, moldam as práticas culturais, os modos de pensamento predominantes e constroem a sociedade.

Nesta linha de pensamento, é importante, segundo Young (2013), que as instituições se debrucem, inevitavelmente, sobre a seguinte questão: Qual o conhecimento que é considerado importante ou válido para merecer fazer parte do currículo? Consequentemente, Young (2010) defende que, na seleção do tipo de conhecimento, é por demais importante ter em atenção uma segunda questão: Em que é que o ser humano se deve tornar?

Segundo Giroux (1999), o conhecimento inerente ao currículo deve centrar-se nos tipos de habilidade, conhecimento e atitudes que serão necessários para construir e sustentar a sociedade e, igualmente, responder às exigências sociais do mundo contemporâneo.

No livro *Cultura da educação*, Bruner (1996) escreveu, como referimos anteriormente, que a construção social e discursiva das crianças e dos jovens envolve um complexo de forças que não se limita aos estabelecimentos de educação e ensino, que a construção do conhecimento não decorre exclusivamente nos ambientes formais de educação, abrangendo, igualmente, os ambientes informais de interação social e as instituições culturais. Desta forma, é a nossa relação com o mundo que constitui a base do nosso conhecimento, sendo essa relação que nos distingue dos animais irracionais.

Com efeito, o cinema, a televisão, a rádio, os livros e as novas tecnologias preenchem, atualmente, os espaços de lazer e, muitas vezes, ocupam as crianças enquanto os pais se encontram a realizar as tarefas domésticas ou a dar resposta ao trabalho que trouxeram para casa; desta forma, os recursos acima referidos contribuem, então, para o desenvolvimento de novas formas de ver o mundo e adquirir conhecimento, e em especial moldam a mente das crianças mais pequenas.

É nesta perspectiva, que os estudos culturais analisam instituições e processos culturais e confirmam que as realidades sociais e culturais estão, também, envolvidas na transformação da identidade e da subjetividade, e defendem que as instâncias culturais são, igualmente, pedagógicas (Silva, 2000).

Na sequência destas ideias, a educação desenvolvida nos estabelecimentos de EI é complementada pelos sistemas culturais extraescolares, que propiciam um enriquecimento e uma aprendizagem significativa, contemplando, desta forma, o cultural pedagógico e o pedagógico cultural. Pelo que, para alcançarmos uma visão mais consolidada sobre a aquisição do conhecimento, os estudos culturais refletiram sobre questões em torno do que é o conhecimento válido e do que deveríamos verdadeiramente ensinar, denominada de reviravolta culturalista, que teve como consequência o desenclausuramento do conhecimento e a diminuição das fronteiras entre o conhecimento adquirido nos estabelecimentos de educação e o conhecimento que se obtém na vida quotidiana (Silva, *idem*).

Na sequência destas ideias, sabendo que é crescente a nossa preocupação sobre a forma como as nossas crianças adquirem o conhecimento, tendo plena consciência de que, ao contrário de outrora, o conhecimento não é exclusivo dos estabelecimentos de educação, e refletindo, novamente, sobre o que defende Giroux, julgamos ser importante efetuar as seguintes questões: O que é, afinal, a cultura? O que é a pedagogia? Onde começa e onde termina cada uma delas? Devem, a cultura e a pedagogia, ser tidas em consideração no *design* curricular?

2.4.1. Pedagogia e cultura: onde começa e termina cada uma?

Pedagogia, é, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*, a “teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar” (2012, p. 1207).

A pedagogia estuda os temas da área da educação, tanto no campo teórico como no campo prático e orienta a prática educativa. É definida como sendo uma arte de educar ou o conjunto de saberes subordinados à educação.

Cultura, por sua vez, é definida, segundo o mesmo *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*, como um:

(...) desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; educação 7 conjunto de conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber 8 conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades 9 sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo (...) (2012, p. 453).

Para Morin (2002), a cultura compreende um conjunto de *savoir-faire*, de hábitos e costumes, de crenças, mitos, rituais e valores, bem como regras, normas e interdições, que se difundem de geração em geração. Abarca, ainda, a arte, a literatura, a música e a pintura, bem como muitas outras coisas mais simples como o modo de nos vestirmos, os nossos padrões de trabalho e as nossas atividades de ócio (Giddens, 2008).

Com efeito, sendo a cultura um legado de atitudes, costumes, crenças, mundividências adquiridas pela aprendizagem e transmitidas de geração em geração, ela molda a mente dos indivíduos que nela estão inseridos (Bruner, 1996).

Nesta perspetiva, cultura é a forma particular que um grupo social coabita, dando sentido às condições de vida que lhe são atribuídas, conscientemente ou não. É na cultura que encontramos os instrumentos para constituirmos e entendermos os nossos mundos. Sem tais instrumentos, simbólicos ou materiais, seríamos, muito mais que macacos nus, seríamos uma abstração oca (Giroux, 1997; Titiev, 1963), “um primata do mais baixo nível” (Morin, 2003, p.32); para Giddens (2008, p. 22) «sem cultura, não seríamos “humanos”».

É nesta perspetiva que Silva (2005), afirma que a cultura é uma questão de identidade e subjetividade, uma vez que a cultura dá significado às nossas vivências e molda-nos, fazendo-nos abraçar uma identidade entre uma série de identidades possíveis.

Nesta linha de pensamento, a cultura é um fator basilar que opera na evolução do Homem enquanto indivíduo, desenvolvendo as suas identidades individuais e sociais. De acordo com Morin (2003),

o homo sapiens só se realiza como ser completamente humano mediante a cultura e na cultura (...) São as culturas que se tornam evolutivas, mediante inovações, integração de conquistas, reorganizações; são as técnicas que se desenvolvem; são as crenças, os mitos que se alteram; são as sociedades que, a partir de pequenas comunidades arcaicas, se metamorfosearam em cidades, nações e impérios gigantescos. No seio das culturas e das sociedades, os indivíduos irão evoluir mentalmente, psicologicamente, afectivamente (p. 31).

O autor (Morin, *idem*) acrescenta, ainda, que pese embora sem capital cognitivo não existiria cultura, sem a cultura o ser humano não possuiria a palavra ou o pensamento. Ou seja, não possuiríamos discernimento, o nosso intelecto e capacidade de refletir estariam seriamente comprometidos e, conseqüentemente, não fruiríamos de linguagem para nos exprimirmos (Giddens, 2008). Bruner (1996) também releva que não subsiste uma natureza humana independente da cultura; para o autor a cultura proporciona as ferramentas cruciais ao harmonioso entendimento dos nossos mundos em termos comunicáveis, pelo que o aprender e o pensar estão sempre situados num contexto cultural e, conseqüentemente, influídos pelo uso dos recursos culturais.

Com efeito, pouco a pouco, a cultura passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico onde não existem culturas puras ou mestiças, e a expressão cultura passou a ser considerada no plural - culturas - reconhecendo-se, então, não apenas uma cultura, mas uma multitude de culturas e tradições.

Referimos, ainda, que ao estudarem instâncias culturais, tais como museus, livros de ficção, filmes, publicidade, artes visuais e música, os estudos culturais efetivam uma espécie de equipolência entre essas formas culturais extraescolares e os processos escolares, pois, tal como a educação, os outros sistemas culturais também são pedagógicos, porque apesar de algumas formas culturais extraescolares não terem um objetivo planeado de ensinar, acabam sempre por proporcionar conhecimento.

É nesta perspetiva que o cultural se transforma em pedagógico e o pedagógico transforma-se em cultural. «Se é o conceito de “cultura” que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de “pedagogia” que permite que se realize a operação inversa» (Silva, 2000, p.144).

Por este prisma, tanto a educação como a cultura modelam os nossos interesses, gostos, formas de pensar, ou seja, ambas são marcos definidores na formação da identidade e da subjetividade. A título de exemplo, referimos o que aprendemos ao vermos, na televisão, um noticiário ou um *sketch publicitário* que, do ponto de vista cultural e pedagógico, vai para além da informação e do entretenimento, porque transmitem conhecimentos que influenciam, muitas vezes, de forma crucial e vital, a nossa forma de ser e de viver. Tendo em atenção esta realidade, Silva et al. (2016) defendem que a criança deve ser apoiada, desde tenra idade, para adquirir uma visão crítica sobre o que vê e ouve e aprender com as informações ricas e interessantes, alheando-se das menos interessantes.

Os recursos económicos e tecnológicos que mobilizam as indústrias culturais são vastos, e a pedagogia desses recursos evocam emoções, sonhos e fantasias, tornando-se, assim, fascinantes e presentes nas vidas de todos nós, nomeadamente, na vida das nossas crianças.

Segundo Silva (2000):

o que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a Internet, por exemplo, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento quotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar (p.147).

Realçamos que o conhecimento adquirido pelas diversas instâncias culturais assenta em experiências tão naturais e banais no nosso quotidiano que, de forma consciente ou não, acabam por dar significado à nossa vida, acabando por educar para a vida na própria vida.

No mundo contemporâneo, a educação processa-se para além dos espaços das instituições de educação e ensino, pelo que, segundo Henry Giroux (2003), já não é possível ignorar a cultura local e a divulgada pelos *mass media*.

Ao estudar a pedagogia dos *mass media*, Henry Giroux, salienta que os filmes da Disney, como *A pequena sereia* ou *Aladino*, escondem, por detrás da retórica da inocência, pressupostos etnocêntricos e sexistas que, segundo este autor, longe de serem inocentes, moldam as identidades infantis e juvenis de forma muito particular (Silva, 2000). O cinema, a televisão, as revistas, os jogos de computador e a cultura globalizada das tecnologias de informação e comunicação, exercem forte influência pedagógica e passaram a ser um *locus* importante na educação das nossas crianças, que, cada vez mais, aprendem por si próprios, no dia-a-dia e nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo, bem como influi o comportamento das crianças face à sua aprendizagem (Bruner, 1996).

Segundo Stuart Hall, citado em Giroux (2003), tudo isto transformou a cultura numa força poderosa que molda as reações humanas e orienta os nossos comportamentos sociais. Cada vez mais, as indústrias culturais ocupam um lugar único e debelador, dando, por sua vez, significado às nossas vidas, construindo identidades, despertando uma variedade de paixões, desejos e valores morais, ou seja, modelando o modo como as pessoas vivem e o futuro.

Segundo James Young, igualmente citado por Giroux (*idem*), a cultura narra a história do desenrolar dos acontecimentos, de modo a influir a forma como os indivíduos abraçam e se acomodam, naturalmente, a certas formas de cidadania cultural.

Assim, a cultura transformou-se na:

força pedagógica por excelência, e sua função como uma condição educacional mais ampla para o aprendizado é crucial para a aplicação de formas de alfabetização dentro de diferentes esferas sociais e institucionais, pelas quais as pessoas definem a si mesmas e sua relação com o mundo social (Giroux, *ibidem*, p.19).

Com efeito, atualmente, os estudos que explicam as pedagogias culturais mais amplas devem se estender ao currículo. Segundo Giroux (1997), a experiência de educação formal das crianças está, cada vez mais, interligada com as suas vidas em casa e na rua.

Do ponto de vista pedagógico, referimos o filme baseado numa história verdadeira - *Quem quer ser um milionário* -, porque confirma que todos nós temos conhecimentos adquiridos desde a infância, através das nossas interações com o meio em que estamos inseridos. Tais conhecimentos, são, na sua maioria, tão importantes quanto as aprendizagens adquiridas no estabelecimento de educação. O filme *Quem quer ser um milionário*, relata a vida de Jamal, um jovem órfão, criado com o seu irmão Salim e uma amiga Latika, nas favelas de Juhu, Mumbai, vivenciando uma infância extremamente pobre e violenta. Aos 18 anos, Jamal inscreveu-se num programa televisivo, com elevado número de audiências, não para ganhar dinheiro, mas por ser o recurso mediático mais eficaz para reencontrar Latika, de quem se desencontrou durante a adolescência. A probabilidade de a encontrar motivou-o a conseguir permanecer naquele programa o maior tempo possível, acabando por vencê-lo de forma surpreendente, unicamente com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua experiência de vida. Ou seja, mesmo sem nunca ter frequentado uma instituição escolar formal, Jamal possuía uma panóplia de conhecimentos adquiridos desde a infância, respondendo corretamente a todas as perguntas e ganhando, assim, o concurso. Esta história de vida vem, desta forma, ao encontro do que referimos anteriormente, isto é, de que todo o conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultura.

Abrimos, aqui, um parêntesis para citar a frase de Hampaté Ba (citado em Paraskeva, 2011): “em África cada velho que morre é uma biblioteca que se queima” (p. 21).

Corroborando com esta linha de pensamento, Rodrigues (2011) diz que no seio de uma cultura, os indivíduos, nela inseridos, adquirem capacidades e inteligências capazes de formar e desenvolver o seu conhecimento, pelo que defende que a cultura também se torna um *locus* educacional imponente para moldar as percepções das crianças; devendo, assim, ser valorizada e alicerçar o *design* do currículo das crianças ainda muito atentas ao mundo em seu redor (Giroux & Simon, 2002).

2.4.2. Fará, então, sentido um currículo separado da vida?

Hoje sabemos que a criança desenvolve as suas necessidades, interesses e motivações nas interfaces do seu contexto de vida, do qual faz parte o diálogo histórico. Nesta linha de pensamento, a pedagogia cultural está, cada vez mais, envolvida na vida das crianças e dos jovens, assim sendo, não pode ser ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo (Silva, 2000).

Porém, segundo Silva (1998):

Há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências actualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização de novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe (p. 185).

A ausência de articulação entre a cultura e o currículo nas instituições de educação formal faz com que se desenvolvam currículos e aprendizagens pouco apelativos e desligados das experiências de vida e, conseqüentemente, com propósitos descontextualizados, estranhos e, muitas vezes, ininteligíveis aos olhos das nossas crianças (Goodson, 2001).

Nesta nova era, já não há espaço para uma conceptualização de um currículo-como-plano, como uma conversa decidida, fechada e separada ou desligada da vida das nossas crianças (Sousa, 2012), pelo que é importante, para entender qual a finalidade do currículo, refletir, de forma crítica e construtiva, sobre as seguintes questões: Será que, hoje em dia, as instituições de educação são um mundo à parte? Será que as instituições de educação nada têm que ver com a vida? A instituição de educação serve para quê? O que é importante que as crianças aprendam? O que é importante que a humanidade aprenda? Interessa pôr as crianças

a pensar de forma crítica e autêntica? Como podem os educadores abordar a educação de maneira diferente?

Para responder a todas estas questões, salientamos a ideia de Giroux (1997) e Freire (2001, 2006), quando referem que as crianças deveriam aprender de modo dialético e não de modo isolado e fragmentado, e que deveriam ser agentes críticos, uma vez que trazem para as instituições educacionais formais necessidades e habilidades concebidas no decurso do seu dia-a-dia.

Assim, segundo Giroux (1997), os educadores deveriam selecionar os conhecimentos mais significativos para a vida do seu grupo de crianças, fornecendo-lhes um conteúdo curricular e práticas pedagógicas condizentes e enquadradas nas suas experiências de vida. Para tal, e segundo o autor, é preciso concetualizar um currículo que tenha em atenção o discurso crítico sobre a qualidade e finalidade da educação, entretecido no processo cultural e na construção das identidades. É preciso desenvolver um olhar mais amplo, por forma a enriquecer mais o campo do currículo do que o dominar.

Uma das principais barreiras do currículo é torná-lo significativo e, ao mesmo tempo, atraente para as crianças. Para levar a cabo um currículo sedutor e ambicioso, é preciso um *currículo-como-vida* (Sousa, 2012), um currículo que aborde conteúdos relevantes para as crianças, que não silencie as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, que propicie o diálogo entre as diversas mundividências presentes e desenvolva novos saberes e novas formas de compreensão da realidade. Nesta perspetiva, o currículo deverá ser muito mais do que um conjunto de conteúdos a explorar ou aprender, *i.e.*, deverá ir mais além da simples seleção de atividades temáticas a desenvolver com um grupo de crianças.

Segundo Sousa (*idem*), na conceptualização de um currículo-como-vida, as instituições de educação deverão mudar as intenções do que querem transmitir, os processos internos que são desenvolvidos, e refletir no seu dia-a-dia, através de trabalhos de projeto e de trabalhos de grupo que envolvam crianças, educadores e famílias. Nesta ambiência, dialogam, orientam, aconselham, educam o pensamento crítico e a sensibilidade estética, ou seja, vivem a vida na sua plenitude. Com efeito, é a partir da cultura e dos interesses e necessidades da sociedade que as práticas educativas deverão ser construídas (Sousa, 2002).

Segundo Paulo Freire (2006), a educação é uma ação cultural relacionada com o processo de consciencialização crítica, que se afasta fortemente da educação bancária que se reduz a uma simples transmissão de saberes.

De acordo com esta perspectiva, um *currículo-como-vida* tem que incorporar o conhecimento que emerge das experiências das nossas crianças; sendo essencial que o currículo propicie habilidades que vão para além do desenvolvimento cognitivo, que envolva os diferentes campos da cultura e o exercício de um pensar crítico e autêntico (Rodrigues, 2011; Sousa, 2012).

Atualmente, experienciamos um tempo onde é fomentada a curiosidade intrínseca da criança, tornando-a, assim, atenta às minuciosidades do mundo ao seu redor, absorvendo tudo o que nele existe e interligando as suas histórias de vida com o conhecimento adquirido, pelo que não há mais espaço para uma perspectiva académica, estreita e reducionista do currículo, que o limita a um programa a cumprir. Assim, só fará sentido um currículo compreendido como uma construção social, onde as histórias de vida e a cultura local penetrem nas estruturas profundas do conhecimento (Goodson, 2001). Paraskeva (2011) salienta que

ganha assim sentido justificar as políticas curriculares e o currículo como uma prática [regulada] de significações, uma produção de enunciações, o que dilui por completo qualquer espartilho reducionista que intenta diminuir a política curricular à palidez imaculada de um documento escrito (pp. 80-81).

Por fim, referimos que, hoje, o currículo só pode ser compreendido “como uma experiência holística: uma viagem do sujeito que se torna autoconsciente, capaz de delinear a sua trajectória de vida” (Goodson, 2001, p.12) e situado num contexto histórico e social.

CAPÍTULO III - A ESPECIFICIDADE DAS DINÂMICAS CURRICULARES NA EI

O currículo é, indubitavelmente, o mentor da prática e da aprendizagem. Como referimos no capítulo anterior, o currículo gera muitas controvérsias por se contruir alicerçado num pensamento educacional, político, ético e económico dos contextos históricos, sociais e culturais de um determinado grupo. No caso específico da EI, acrescenta-se o facto de o currículo se contruir alicerçado, ainda, nas diversas aceções de infância, que não se prendem a um só significado, mas a diferentes interpretações construídas no seio dos distintos grupos sociais (Tomás, 2011; Vasconcelos, 2012).

Ainda no caso específico da EI, apesar do ME, através da *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, em parceria com o *Gabinete de Avaliação Educacional*, produzir copiosos documentos de orientação, estes não têm por missão definir conteúdos curriculares, mas traçar linhas de orientação para a construção quotidiana do currículo (Silva et al., 2016). Com efeito, as decisões curriculares na EI não são da competência do ME; o educador, tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais, constrói o currículo com larga margem de liberdade de ação na sua contextualização, apresentando-se, assim, como uma figura de *intelectual-de-curriculo*, tecendo-o com a criança, família e outros profissionais intervenientes no processo educativo, ao sabor da escuta atenta dos seus interesses, desejos e necessidades mais profundas (Vasconcelos, 2012).

Na realidade portuguesa, as OCEPE correspondem a um quadro de referência comum a todos os educadores, apoiando-os nas decisões sobre as suas práticas educativas (Silva, et al., 2016). Dada a existência de uma margem de autonomia proporcionada ao educador, as salas de EI são diversas e incorporam metodologias próprias, traduzindo ideias de distintos modelos (Formosinho, 2013; Vasconcelos, 2012), sendo por esta razão que falamos de currículos na EI ao invés de currículo. Estes currículos deverão assentar num plano flexível, em que toda a aprendizagem é construída pela própria criança, sendo esta participante ativa no seu processo de aprendizagem a partir dos seus interesses, desejos, saberes e necessidades (Vasconcelos, 2012), como contemplado na consagração do princípio da aprendizagem profunda (Hargreaves & Fink, 2007) e significativa (Ausubel, 2003).

Neste capítulo, abordamos o campo específico dos currículos na EI; começamos por refletir sobre os significados do texto das OCEPE, passando para uma reflexão sobre a especificidade dos currículos e os modelos curriculares. E, numa última análise, abordamos o papel do educador como coconstrutor e gestor do currículo e do ambiente educativo.

3.1. Um olhar sobre as OCEPE: alicerces da ação e das dinâmicas curriculares na EI

Ao iniciar esta reflexão sobre as OCEPE, consideramos importante revisitar o passado e salientar que até 1997, em Portugal, como referido no primeiro capítulo, os educadores construía e geriam o currículo do seu grupo de crianças de acordo com o seu desejo, saber e possibilidade, sem um referencial comum de suporte e regulação que os apoiasse no descortinar do saber essencial a uma prática pedagógica exímia e alicerçada num sistema educativo coerente. Vasconcelos (2012), referindo-se a um estudo exploratório realizado a educadores de infância participantes em ações de formação contínua, refere que «70,5% afirmavam ser importante a criação de linhas orientadoras para o trabalho dos educadores que, simultaneamente, dessem uma imagem mais visível e “pública” da educação pré-escolar» (p.25).

Com efeito, perante o desígnio do Estado pensar e definir linhas orientadoras, de carácter nacional, para orientar a intencionalidade da prática dos educadores e os apoiar na construção do currículo com a participação efetiva das crianças, famílias e demais intervenientes no processo educativo, o DEB publicou, em setembro de 1997, um dos mais marcantes documentos portugueses para a EI, intitulado de OCEPE - homologado pelo Despacho 5220/SEEI/97 de 10 de julho (Silva, 1997; Vasconcelos, *idem*). Assim, foram debelados, de todos os contextos educativos portugueses, indefinições e ações individuais educativas fundamentadas, apenas, nos desejos e saberes pessoais dos educadores.

Este documento resultou de um amplo processo participado e de reflexão sobre o que a EI deve proporcionar às crianças, que contou com o contributo de vários profissionais, nomeadamente investigadores, técnicos da administração central e local, associações profissionais, sindicatos e, ainda, representantes de pais. Pretendeu-se que estas orientações constituíssem

um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (...) [pois] ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as Orientações Curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar (Silva, *idem*, p. 13).

A primeira edição das OCEPE apresentou uma estrutura organizada em duas partes: princípios gerais - que contempla o princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, fundamentos e organização das orientações curriculares e as orientações globais para o educador; e a intervenção educativa - que explora a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa (Silva, *ibidem*).

Todavia, com o passar do tempo a sociedade transformou-se e, conseqüentemente, a imagem da criança e a conceção de infância evoluiu, emergindo a necessidade de se rever este documento para o atualizar e dar uma melhor resposta à criança de hoje e à educação que se procura para a infância. Referindo-se a esta realidade, Vasconcelos (2012) referiu que estas orientações não eram um documento acabado, mas um documento de referência para a construção e gestão do currículo na EI e que deveria ser atualizado para “espelhar os problemas que crianças e famílias enfrentam no dia de hoje, necessariamente diferentes de há quinze anos atrás” (p. 33).

Após dezanove anos, em 2016, a DGE, consciente da necessidade de rever este documento para a publicação de uma segunda edição, que tivesse em consideração a evolução social e as necessidades e conhecimentos das crianças de hoje, delegou esta revisão às autoras Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa, que em colaboração com especialistas nas diferentes áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, pertencentes à equipa de Educação Artística da DGE, nomeadamente Elisa Marques (artes visuais), António Rocha (música), Conceição Rosado (dança), Jaime Soares (teatro) e Glória Ramalho (matemática), atualizaram o documento tendo em consideração a evolução social e os mais recentes estudos nacionais e internacionais sobre a EI. Destacamos o estudo de avaliação das orientações curriculares e da qualidade na EI promovido pela DGE, realizado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e a participação dos educadores na análise da proposta das novas OCEPE, resultando depois de um amplo debate e de consulta pública, ao longo de trinta dias, na versão atual. Com efeito, esta segunda edição, homologada pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016, é o atual referencial da qualidade pedagógica do serviço educativo prestado às crianças dos três aos cinco anos, em Portugal (Silva et al., 2016).

À semelhança do documento anterior, esta segunda edição das orientações curriculares tem um carácter orientador e não prescritivo, não devendo, assim, ser entendido como um programa a cumprir, mas como um quadro de referência oficial comum para a “construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., *idem*, p.5), continuando-se, assim, a acentuar a relevância de alicerçar o processo pedagógico numa organização intencional e sistemática, onde o educador planeie e avalie este processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança com ela e com as famílias.

Com efeito, este documento constitui um relevante e forte instrumento de reflexão sobre a intencionalidade educativa, que apoia, na tomada de decisões sobre a prática, todos os profissionais portugueses que exerçam funções com crianças entre os três anos e o ingresso no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

As OCEPE, tendo presente o princípio geral e os objetivos pedagógicos referidos na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, compaginam fundamentos e orientações gerais com o desígnio de proporcionar uma referência comum a todos os educadores, mas sem a intenção de impor modelos ou métodos pedagógicos, aceitando a diversidade de opções educativas inerentes às diferentes propostas e modelos curriculares específicos que os educadores possam adotar, não privilegiando, assim, nenhum modelo curricular. Ou seja, reconhecem e valorizam a existência de práticas diferenciadas e a aplicação de vários modelos curriculares em EI, sendo conciliáveis com a adoção e o desenvolvimento de todos os modelos que se afastam de uma pedagogia transmissiva e que tenham no centro da construção dos saberes a criança, a família, o educador e demais pessoas envolvidas no processo educativo. Relevam o desenvolvimento de modelos que olham para “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p.20).

Esta nova edição, mantendo os mesmos princípios e fundamentos presentes nas OCEPE publicada em 1997, apresenta uma diferente estrutura global composta por três capítulos:

1. enquadramento geral - contempla os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo, e a organização do ambiente educativo;
2. áreas de conteúdo - compreende as três grandes áreas já contempladas nas anteriores OCEPE: área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação, onde foram acrescentados dois novos domínios e subdomínios, e área do conhecimento do mundo;
3. continuidade educativa e transições.

Por fim, apresenta também um glossário de palavras contempladas no texto deste documento (Silva et al., 2016).

As novas OCEPE trazem algumas alterações, em especial no que diz respeito às áreas de conteúdo, que são abordadas de forma mais detalhada e explícita, clarificando objetivos de desenvolvimento e aprendizagens a promover em cada área. São também apresentados exemplos práticos que iluminam a evolução do processo de aprendizagem e constituem exemplos de estratégias que podem ser utilizadas para promover novas aprendizagens e, ainda, sugestões para reflexão que são meros exemplos que não se esgotam nas propostas apresentadas. Foram, também, apresentados dois novos domínios na área da expressão e comunicação: o domínio da educação física e o domínio da educação artística, esta última contemplando os subdomínios de artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança (Silva et al., 2016).

As áreas de conteúdo correspondem aos âmbitos do saber, incluindo diferentes aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer (Silva et al., *idem*), e representam formas de o educador pensar e organizar a sua intervenção e as experiências que proporciona às crianças (Vasconcelos, 2012).

Assim, as áreas de conteúdo compreendem referências a ter em atenção na observação, no planeamento e na avaliação das experiências educativas e demais atividades do processo educativo. Segundo Silva et al. (2016), estas áreas apresentam-se separadamente a fim de alertar para as aprendizagens a contemplar em cada uma; contudo, importa que o educador não as explore de forma separada e compartimentada, mas possibilite a articulação integrada e holística entre as diferentes áreas e respetivos domínios, dado que a construção do saber se processa de forma integrada.

A área de formação pessoal e social, embora possua conteúdos e intencionalidade próprios, é considerada uma área transversal no processo educativo, presente em todos os momentos do dia-a-dia, que enquadra e dá suporte a todas as outras áreas. Esta área, de forma geral, corresponde a um processo que favorece a construção da identidade e da autoestima, o desenvolvimento da autonomia, de valores - espirituais, estéticos, morais e cívicos - e do pensamento crítico e atitudes de convivência, alicerces que permitem à criança continuar a aprender e tornar-se cidadã autónoma, consciente, integra e solidária (Silva et al., *idem*).

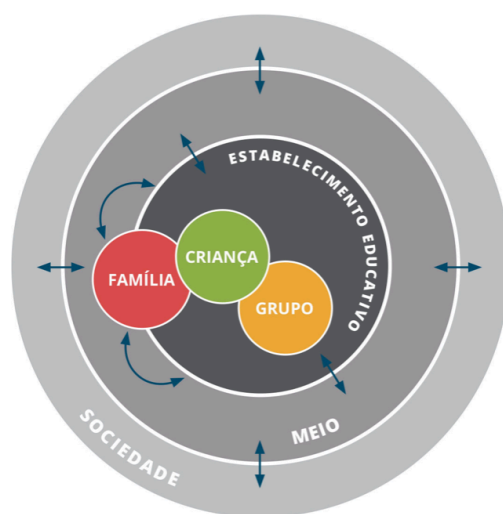
A área da expressão e comunicação é a única que se distingue em quatro domínios - educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita, e matemática. Todos estes domínios, estreitamente relacionados, referem-se ao desenvolvimento de diferentes formas de linguagem essenciais à interação da criança com o outro, bem como pela aquisição de ferramentas para continuar a aprender e a dar sentido ao mundo onde se move (Silva et al., *ibidem*).

A área do conhecimento do mundo explora, de modo holístico e articulado, a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica. Numa sensibilização às diversas ciências, através da introdução à metodologia e pensamento científico, a criança realiza pesquisas contextualizadas e desafiadoras para conquistar respostas aos seus interesses e curiosidades, na procura de novos saberes que a apoiem na compreensão do mundo envolvente. Esta área também corresponde ao reconhecimento das potencialidades do mundo tecnológico e da sua utilização, para que não seja apenas consumidora de filmes e de pesquisas, mas também produtora de vídeos, fotografias, entre outros instrumentos e alargar, assim, os seus saberes e perspectivas da realidade (Silva et al., 2016).

A nova edição das OCEPE trouxe, ainda, o reconhecimento da educação como um processo contínuo que começa no início da vida e releva a importância de haver uma unicidade na EI, apresentando fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, comuns ao “desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância” (Silva et al., *idem*, p.5).

Também é salientado que uma das primeiras intervenções do educador é a estruturação de um ambiente educativo que compreenda múltiplas relações e experimentações, bem como fomenta aprendizagens plurais. Aclara, ainda, a importância da organização do ambiente educativo e a sua influência no bem-estar e envolvimento da criança na construção do seu saber. O ambiente educativo compreende, segundo este documento, a organização do grupo, do espaço e do tempo pedagógico, sendo proposta uma organização alicerçada numa abordagem sistemática e ecológica. Para as autoras Silva et al. (*ibidem*), a criança interage em distintos sistemas sociais, que não podem ser analisados isoladamente. Primeiramente, interage nos sistemas restritos e imediatos - como a sua casa, a sua rua, a sala de atividades - onde ocorrem interações diretas com os pais, familiares, educadores e auxiliares e onde se desenvolvem formas de relações interpessoais que se realizam em espaços e tempos próprios. Este sistema encontra-se englobado noutros sistemas sociais mais alargados, que por sua vez sobre ele exercem também influência. Estas interações encontram-se representadas na figura 2.

Figura 2 - Abordagem sistemática e ecológica do ambiente educativo



Fonte: Silva et al. (2016, p. 21).

As OCEPE compreendem “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5).

Com efeito, é relevado que a forma como o educador organiza o ambiente educativo influi o modo como a criança se move no espaço e constrói o seu conhecimento, pelo que se propõe a estruturação de um ambiente educativo inclusivo e seguro que garanta o bem-estar de todas as crianças e lhes permita tomar decisões e fazer escolhas, não estando circunscritas a uma única área. Ou seja, que lhes permita mover-se ao sabor das suas intenções e necessidades experienciando, individualmente ou em grupo, uma pluralidade e diversidade de oportunidades de aprendizagens nas áreas e domínios referidos nas OCEPE, para, assim, se promover a sua autonomia, independência e construção de novas habilidades e conhecimentos. As autoras, Silva et al. (*idem*), salientam que a organização do espaço e do tempo constitui

o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (p. 24).

É referido, ainda, nas OCEPE, que na estruturação dos espaços é essencial o educador pensar sobre os materiais disponibilizados e o modo como os organiza, pois influem as interações entre as crianças, entre as crianças e os materiais ou entre estas e os adultos. É salientado que os materiais devem ser de fácil acesso à criança e que a sua “escolha (...) deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26).

As OCEPE alertam que as áreas curriculares explanadas não correspondem às áreas da sala normalmente chamadas de cantinhos, pelo que devem abraçar distintas denominações; e referem que os espaços da sala podem assumir uma multitude de configurações, desde que nesta organização o educador tenha em consideração o que sentem, pensam e pretendem fazer as crianças do seu grupo e lhes possibilite oportunidades contextualizadas de brincarem sozinhas, em pares ou em grande grupo. Assim, este documento salienta que é fundamental que o educador seja observador, sensível, curioso, criativo e dinamizador de contextos educativos que conduzam ao desenvolvimento e à aprendizagem de todas as crianças e de cada uma (Silva et al., *idem*).

As OCEPE, publicadas em 2016, contemplam um capítulo detalhado sobre a intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo, que apresenta orientações globais para o educador, estruturadas em duas dimensões: observar, registar e documentar; e planear, agir e avaliar. Estas orientações globais destinadas a educadores, pais e sociedade em geral, compreendem a articulação de quatro fundamentos, a saber: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de respostas a todas as crianças e a construção articulada do saber (Silva et al., *ibidem*).

Neste documento, nenhum princípio é valorizado em detrimento de outro, desde a primeira edição é reconhecida a capacidade de a criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, salientando-se que esta deverá participar ativamente neste processo. Porém, nesta nova edição é relevado o papel da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem e do seu processo educativo, fazendo referência aos direitos da criança. É realçado que, desde o nascimento, a criança possui uma curiosidade natural para dar sentido ao mundo e é atenta, por demais, ao novo e ao diferente, apelando-se, assim, a que se criem condições e oportunidades para a sua participação efetiva nas decisões que influem a sua vida e o seu mundo (Silva et al., *ibidem*).

Este reconhecimento da criança como agente ativo do seu processo educativo advém, como referido, dos direitos de cidadania expressos na Convenção dos Direitos da Criança (1989, citados em Silva et al., 2016), a saber:

o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (p.9).

Neste sentido, as OCEPE referem que os educadores devem valorizar os saberes e as competências únicas das crianças e a partir daí criarem, através de diferentes atividades e experiências, oportunidades para que, individualmente, a pares ou em grupo, cada uma possa desenvolver, de forma holística, as suas potencialidades, conhecimentos e saberes. Tal implica que os estabelecimentos de educação se constituam como um espaço plural onde a aprendizagem contextualizada, profunda e significativa permita a cada criança construir os seus próprios significados sobre o mundo, a partir das suas próprias experiências e contextos de vida, apelando, assim, a “uma educação de infância que seja uma primeira iniciação à vida democrática e ao emergir da consciência planetária” (Vasconcelos, 2009a, p.56).

É salientado, ainda, nas OCEPE, que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, realçando que a criança não aprende apenas nos estabelecimentos de educação, mas em todos os contextos onde se move, em especial nos contextos familiares. Ao valorizar os saberes das famílias, as OCEPE dão realce à sua integração nas atividades quotidianas dos estabelecimentos de educação (Silva et al., 2016).

Na sequência destas ideias, o educador, tendo em consideração estas orientações, constrói com as crianças e famílias um currículo para o seu grupo, respeitando as características, os desejos e os interesses das crianças, famílias e comunidade local. Ou seja, o educador à luz destas orientações deve

apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (Silva et al., *idem*, p.9).

As OCEPE propõem como ponto de partida uma curiosidade ou um interesse de uma ou de várias crianças e o desenvolvimento de práticas não apenas divertidas, mas práticas contextualizadas e atrativas, que se afastem da escolarização da EI e de atividades descontextualizadas e sem sentido. “Planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15).

As OCEPE fomentam a importância do brincar livre orientado ou planejado, mas com intenção pedagógica como motor das aprendizagens, valorizando uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., *idem*).

Este documento, no capítulo de continuidade educativa e transições, assinala a importância de darmos especial atenção aos momentos que “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida” (Silva et al., *ibidem*, p. 97). É descortinada uma preocupação com as transições horizontais que diariamente ocorrem do ambiente familiar para o contexto educativo formal, bem como com as transições verticais estabelecidas pelos sistemas educativos. No que diz respeito às transições entre valências ou ciclos, refere que não se trata de adotar na creche práticas adequadas ao jardim de infância, nem de começar na valência do jardim de infância atividades respeitantes ao 1.º ciclo, mas trata-se sim de proporcionar, em cada valência, experiências e oportunidades de aprendizagem que possibilitem o harmonioso e coerente desenvolvimento da criança e que fortaleçam a sua autoestima, autonomia e resiliência, proporcionando, assim, condições favoráveis para que seja feliz na etapa seguinte. Esta articulação deve ser estruturada, com a concordância dos docentes em conselho escolar, e contemplada na organização de cada estabelecimento de educação, evitando-se, assim, que as eventuais incompatibilidades dos adultos não se sobreponham aos interesses e necessidades das crianças.

Da leitura deste documento, depreende-se, também, que o educador deve documentar as suas práticas, o que implica observar e registar o quotidiano do grupo. Nesta atividade, coordenada pelo educador, todos podem participar, mas este deve promover a construção coletiva do pensamento, fazendo a criança refletir e falar sobre as suas produções e desenvolver a sua habilidade intelectual e pensamento crítico e autêntico. Assim, através de uma avaliação que ocorre em situações reais, a criança toma consciência dos seus progressos e de como pode ultrapassar as suas dificuldades; segundo Silva et al. (*ibidem*), a avaliação na EI deve ser uma avaliação para a aprendizagem e não uma avaliação da aprendizagem.

Importa, ainda, referir que a SRE da RAM, consciente do papel relevante deste documento e para apoiar a sua implementação, organizou uma apresentação formal das OCEPE aos educadores dos estabelecimentos de EI públicos e privados, promovida através da DFP e dinamizada pelas próprias autoras do documento. Com o desígnio de se cultivar uma EI mais coerente e mais humanista, onde o experienciar e o cultivar o ser democrático e solidário, estejam, não só no coração das OCEPE, mas também no coração das práticas da EI, a DRE através da DFP realiza, regularmente, uma oficina de formação, cedida pela DGE, com o título *Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016*.

Por fim, referimos que as OCEPE abraçam dois aspetos fundamentais, nomeadamente o currículo, que corresponde ao que fazer, e a pedagogia que corresponde ao como fazer para promover essas aprendizagens. Este documento, remete-nos para a construção de currículos na EI que tenham em consideração a diversidade cultural, social, étnica, religiosa, entre outras existentes no grupo, respeitando e compreendendo as características individuais e sociais de cada criança em particular, explanado no ponto seguinte.

3.2. A especificidade das dinâmicas curriculares na EI

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Costa, 2016, p. 4).

No texto da atual edição das OCEPE, os currículos na EI são definidos como um conjunto de ações - interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados -, que ocorrem num ambiente educativo para todos e para cada um, organizado para promover o bem-estar (Silva et al., 2016) e despertar o interesse das crianças para a aprendizagem ao longo da vida alicerçada nos quatro pilares da educação referida no relatório da UNESCO: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser (Delors et al., 2010), bem como alicerçada num quinto pilar referido por Hargreaves e Fink (2007): aprender a viver sustentavelmente.

Para iniciarmos a reflexão sobre a especificidade dos currículos na EI, recapitulamos que, até 1997, os educadores não dispunham de um referencial comum de suporte ou regulação que os apoiasse no descortinar de um saber essencial a uma prática pedagógica exímia. Contudo, somos de opinião de que não se poderá afirmar que na EI não tivessem sido desenvolvidos currículos com as crianças, pois os educadores traziam consigo os modelos das suas escolas de formação e alguns movimentos defendidos pelos seus professores; mesmo sendo apenas 26% dos educadores sondados que afirmaram praticar um modelo curricular no início dos anos 90, estes revelaram, assim, a existência de currículos na EI (Vasconcelos, 2012).

Assim, as aceções e teorias do currículo envolvem todos os níveis de educação e ensino do sistema educativo português. Como reflexo de uma construção social e política, elas espelham as aprendizagens que se consideram relevantes para um determinado grupo, numa determinada época, podendo assim dizer que o currículo na EI tem apresentado inúmeras interpretações ao longo da sua história, pensadas à luz das ideologias das políticas educativas e das diferentes tradições teóricas, assumidas pelos diferentes pedagogos e outros estudiosos.

Para David (1990, citado por Serra, 2004), o currículo na EI deve ser compreendido como “o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (p. 33). Nesta linha de pensamento, Serra (*idem*) refere que refletir sobre o currículo para a EI é pensar e ter em linha de conta

o que cada criança leva consigo (...) [e] que mais-valias trouxe ao desenvolvimento de cada criança pequena o facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, em contacto com outras crianças e com profissionais especializados, durante determinado período de tempo (p. 33).

Com efeito, Ribeiro (1990, citado em Serra, *ibidem*) diz que a maioria dos currículos na EI envolve atividades, brincadeiras, jogos ou outras experiências desenvolvidas com as crianças.

Serra (*ibidem*) infere, então, que refletir sobre o currículo na EI “é nele incluir todas as actividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (34).

Apresentando outra definição, Zabalza (1998), forte defensor de um currículo com um planejamento intencional e formal, apresentou três desafios relevantes a ter em consideração na construção do currículo para a EI, a saber:

1. o desafio do planejamento dos processos;
2. o desafio da multidimensionalidade ou polivalência das áreas educativas que abraça um desenvolvimento equilibrado e pleno da criança;
3. o desafio da continuidade que compreende desenhar a ação a médio e a longo prazo.

Nesta perspectiva, o currículo é assim entendido como um guião das decisões do educador, como um programa diário coincidente com o projeto educativo do estabelecimento de educação, ou seja, como um “conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para os alcançar (...) (e as) razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas” (Zabalza, 1992, citado em Serra, 2004, p. 34).

Referindo outra perspectiva, Bairrão e Vasconcelos (1997) defendem que o currículo compreende

uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefa de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo isto decorrendo num determinado cenário. Essas sequências de aprendizagem são geralmente organizadas em função da idade (adequadas desenvolvimentalmente, Bredekamp, 1989) e culturalmente matizadas e diversificadas. São também, a maior parte das vezes, teoricamente fundamentadas (p. 16).

Numa visão pedagógica tida como humanista, personalista e flexível, o currículo não compreende uma planificação pormenorizada e prévia das atividades por parte do educador, ele é alicerçado na atividade natural e espontânea da criança que tem um papel ativo na escolha das atividades a desenvolver. Nesta aceção, o currículo é centrado na criança e privilegia o seu desenvolvimento holístico, “englobando, também, modelos curriculares que enfatizam o desenvolvimento social, a expressão emocional e a criatividade” (Schwartz & Robinson, 1982, citados em Serra, 2004, p. 35). Esta perspectiva compreende os currículos alicerçados nas teorias de Piaget - que valorizam o desenvolvimento cognitivo “através da experiência directa com os materiais, das situações de jogo e das aprendizagens pela descoberta pessoal” (Serra, *idem*, pp. 35-36). Gaspar (1990, citado em Serra, *ibidem*) acrescenta que esta perspectiva abarca, ainda, os currículos fundamentados nas concepções de Dewey, Freud e Erickson.

Perante esta multitude de aceções, a educação e o currículo que se procura para a EI permanecem na agenda política em muitos países da OCDE, com o desígnio de se encontrar uma educação e um currículo que melhor prepare a criança para a vida, na própria vida (OECD, 2015).

Para Litjens e Taguma (2010, citadas por Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012) o currículo na EI “is a complex concept especially in ECEC, containing multiple components, such as ECEC goals, content and pedagogical practices” (p. 12).

Katz e Chard (2009) são de opinião de que os currículos na EI “são apropriados quando têm em consideração quatro categorias essenciais - a) conhecimentos; b) competências; c) predisposições; d) sentimentos” (p.37).

A OCDE, reforçando no relatório *Quality Matters in Early Childhood Education and Care* (Taguma et al., 2012) o impacto positivo que o currículo pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, aludidos nos anteriores relatórios, sublinha que:

Curriculum and standards can reinforce positive impacts on children’s learning and development. They can: i) ensure even quality across different settings; ii) give guidance to staff on how to enhance children’s learning and well-being; and iii) inform parents of their children’s learning and development (p. 11).

Assim, nos nossos dias, o currículo alicerça a prática pedagógica desenvolvida por todos os educadores portugueses, pelo que, cada vez mais, no nosso país assistimos a uma crescente preocupação em relação à construção e gestão do currículo na EI. Cada educador, em colaboração com a sua equipa e seu grupo de crianças, constrói o currículo contextualizado às especificidades, aos interesses, desejos e necessidades do seu grupo, família e comunidade local onde decorre a sua ação, tendo em vista as OCEPE (Silva et al., 2016). Assim, um currículo construído para um grupo de crianças nunca poderá ser o mesmo que o currículo de outro grupo, mesmo sendo do mesmo estabelecimento de educação. Com efeito, pouco a pouco, a expressão currículo passou a ser considerada no plural - currículos - reconhecendo-se, então, não apenas um único currículo, mas uma multitude de currículos na EI.

De acordo com estas ideias, na EI não há um currículo ideal e apropriado para todas as crianças - a construção do conhecimento ocorre numa pluralidade de opções e de currículos adaptados e desenhados a contextos específicos. Desde que fundamentado, o educador dispõe de um leque diversificado de opções educativas e, conseqüentemente, de currículos ou modelos curriculares e opções metodológicas para orientar a sua ação, pelo que urge realizar uma maior reflexão sobre a construção de currículos respeitadores da voz da criança, das famílias e da comunidade local, onde, através da experiência social e da exploração em contexto lúdico, a criança se descubra a si mesma e ao próximo - pessoas, animais e ambiente, desenvolvendo-se de forma integral (Silva et al., *idem*; Vasconcelos, 2012).

Assim, o currículo, por mais que abranja o não planeado e o impensado, não pode ser desincorporado das intenções pedagógicas do educador. O educador, que toma as decisões curriculares, deverá considerar as suas intenções relativas às aprendizagens a serem construídas pelas crianças do seu grupo, bem como deve escutar os interesses, desejos e necessidades das mesmas, das famílias e da comunidade local, tendo também presente o que está consignado nas OCEPE, o que está definido e contemplado no projeto educativo, no plano anual de atividades e noutros projetos desenvolvidos no estabelecimento de educação. Com efeito, o currículo na EI não pode ser um ato individual do educador: deve ser humanista, não deve excluir ou esquecer nenhuma criança, e deve ser tecido dia-a-dia em conjunto com as crianças, famílias, equipa pedagógica e demais intervenientes no processo educativo, bem como deverá ter em atenção que a educação da criança vai além de uma preparação para a vida, porque é a própria vida (Vasconcelos, *idem*, 2009).

Seguindo este raciocínio, Silva et al. (2016), salientam que a educação da criança deverá abraçar uma prática que desenvolva a autonomia e a curiosidade e lhe permita a reelaboração do conhecimento sobre o mundo. Com efeito, segundo as autoras, a construção do currículo na EI passa por escutar atentamente a criança e por lhe ser propiciada a oportunidade de tomar decisões relativas ao seu desenvolvimento e processo educativo e ser agente ativa na construção de novas habilidades e saberes.

As mesmas autoras (Silva et al, *idem*) referem, ainda, que no quotidiano da EI, e em particular na construção do currículo, importa ter uma especial atenção com as atividades realizadas nos estabelecimentos de educação e o seu cruzamento com os recursos e com as realidades do meio, quer através da participação das famílias, quer pela participação da comunidade em geral.

Com efeito, nos tempos de hoje, no centro do currículo está um conjunto de crianças que se relacionam com educadores, auxiliares, famílias e outros profissionais intervenientes, que também são centrais neste processo educativo (Vasconcelos, 2012). Em conformidade com este pensamento, a autora alerta para a importância da substituição do discurso onde a criança ocupa o centro do currículo pelo discurso policentrado, propondo aos educadores coconstruírem um currículo que, pese embora, mantendo a criança central considere também centrais os educadores, as auxiliares, as famílias e outros os profissionais.

Siraj-Blatchford (2004) também refere que os pais e famílias têm um grande contributo a dar no planeamento do currículo e podem enriquecer todo o trabalho desenvolvido. Assim, o envolvimento e a participação dos pais e famílias na vida do estabelecimento de educação e no processo educativo, bem como a envolvimento da comunidade local nas atividades desenvolvidas, são fatores essenciais para o desenvolvimento de um currículo com atividades contextualizadas e com sentido para a criança e para a comunidade local.

Segundo a autora (Siraj-Blatchford, *idem*), o currículo não pode ser considerado isoladamente e deverá alicerçar-se numa forte e bem desenvolvida estrutura de apoio, harmonizada com o contexto social onde decorre a sua ação. Acrescenta, ainda, que os educadores, para construírem e desenvolverem um currículo consistente, têm de estar conscientes e seguros do desenvolvimento e cultura da infância, bem como devem refletir sobre a especificidade da aprendizagem na EI.

O currículo deve indicar a *extensão* e o *equilíbrio* adequados às matérias, e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. Os educadores terão de se assegurar que o currículo tem *relevância* para as vidas das crianças (Siraj-Blatchford, *ibidem*, p. 13).

Siraj-Blatchford (*ibidem*) refere que a casa e a comunidade onde a criança vive, com toda a sua riqueza natural, constitui um reservatório de conhecimentos construídos durante as suas experiências diárias naturais, pelo que propõe um currículo que intitula de *currículo natural da criança* - cujos processos de aquisição de conhecimentos acerca do mundo envolvente são muito semelhantes aos processos que a criança utiliza na aquisição do saber através das suas experiências naturais.

Neste sentido, a construção de currículos que tenham em atenção uma única dimensão do desenvolvimento da criança e, sobretudo, aqueles que se elaboram preocupados com a preparação para a aquisição de aprendizagens do nível seguinte, negligenciam a riqueza do presente e não incitam ao desenvolvimento da *whole child* - assim, os momentos experienciados pela criança nos estabelecimentos de educação não podem ser alicerçados numa fase vazia de propósitos específicos ou numa fase de preparação para a outra valência ou ciclo (Fendler, 2001; Vasconcelos, 2009a).

Segundo o publicado no *Nursery Education: Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education* (SCAA/DfEE, 1996, citado em Siraj-Blatchford, 2004), o desenvolvimento do currículo deve incluir seis áreas de interesse transversais, a saber: o desenvolvimento pessoal e social; a língua e literacia; a matemática; o conhecimento e compreensão do mundo; o desenvolvimento físico; e o desenvolvimento da criatividade. A estas, a autora Siraj-Blatchford (*idem*) acrescenta as seguintes dimensões: sucesso, autoestima e resiliência; e Kathy Sylva no relatório *Start Right* (1994, citada em Siraj-Blatchford, *ibidem*) adita, ainda, a identidade cultural.

Cardona (2006) acrescenta que, se forem construídos currículos que fomentem um tipo de conhecimento, desunido da vida da criança, estaremos a fortalecer as diferenças sociais.

Importa, aqui, abriremos um parêntesis para citar as palavras escritas por Adolphe Ferrière no prólogo do seu livro *Transformemos a Escola* (Ferrière, s/d, citado em Sarmento, 1996) que nos parece ser importante ter em atenção na reflexão sobre as especificidades na coconstrução e gestão do currículo na EI

A criança adora a natureza: encerram-na por isso dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a “trabalhar”. Pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de modo próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente (pp. 17-18).

De acordo com este pensamento, o relatório *Starting Strong III: Early Childhood Education and Care* (OECD, 2012) alerta para o perigo de uma escolarização precoce da criança nos estabelecimentos de educação e propõe que estes tenham como ponto de partida o jogo e a expressão livre. Pois, não podemos esquecer que a EI deverá ser um *locus* onde a criança desenvolve livremente o seu *ofício* de brincar.

Assim, os currículos na EI devem abraçar atividades e projetos com sentido para a criança, contextualizados com as necessidades e desejos das famílias e comunidade local, que contemplem atividades ativas, diálogos, bem como *tempo-com-tempo* para um brincar orientado e livre (Vasconcelos, 2009a, 2012).

Silva et al. (2016) recomendam propostas curriculares que contemplem as novas tecnologias por demais atrativas para a criança de hoje, bem como as diferentes literacias - escrita, leitura, matemática, ciências e tecnologias, incluindo também as literacias artísticas, como a plástica, a música e a expressão dramática - currículos que “conduzam crianças e adultos a novos patamares do conhecimento, incluindo competências sofisticadas e a qualidade das interações humanas” (Vasconcelos, 2012, p. 39).

Porém nos nossos dias, aquando da construção do currículo, é necessário refletir sobre o tempo que as crianças passam em frente aos ecrãs dos aparelhos das novas tecnologias. Segundo a *World Health Organization* (HWO), a criança entre os dois e os quatro anos não deve estar mais de uma hora, por dia, em frente a um ecrã, nem lhe devem ser disponibilizados aparelhos tecnológicos para entretenimento ou para apenas ocupar o seu tempo livre, tal como é desaconselhado nas atuais OCEPE (Silva et al., 2016; WHO, 2019).

Importa, também, ter em conta que as propostas curriculares apresentadas nas OCEPE foram ideadas para crianças a partir dos três anos (Silva et al., *idem*), assim sendo, devemos ter especial atenção ao recomendado pela WHO - que desaconselha a que os bebés com menos de dois anos permaneçam, por tempo algum, à frente de ecrãs eletrónicos. Esta organização aconselha a substituição dos grandes períodos de tempo no uso de aparelhos tecnológicos, de forma sedentária, por um tempo de qualidade, como por exemplo ler um livro (WHO, 2019).

Seguindo este raciocínio, o currículo na EI também deve ter em consideração a educação para a saúde, que compreende em dotar a criança de conhecimentos, atitudes e valores, que a ajude a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, emocional, mental e social, bem como educá-la para bons hábitos de sono e para a importante sesta após o almoço (Silva et al, 2016; WHO, *idem*).

Siraj-Blatchford (2004) salienta ser também importante respeitar, nas propostas curriculares, o ritmo do currículo e a diversidade de conteúdos. A autora recomenda que o educador dedique especial atenção à capacidade de a criança se concentrar e conseguir permanecer na atividade, reforçando ser determinante a variedade de escolhas em termos de materiais e experiências para a criança permanecer motivada.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, que fomenta a construção equilibrada da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo e solidário. Com efeito, Vasconcelos (2012) releva que a educação para a cidadania deve ser trabalhada desde a mais tenra idade, para a criança aceitar e relacionar-se positivamente com a diversidade ou com a diferença. Assim, nos nossos dias, importa refletir: que tipo de cidadania fomentamos nas nossas crianças?

Com efeito, as questões de género - numa reflexão sobre a igualdade onde não são fomentados estereótipos de género, de raça e de discriminação - devem ser contempladas na construção do currículo, bem como a promoção de estilos de vida saudáveis para o corpo, para a mente e para a alma. Segundo a autora, Vasconcelos (*idem*), “o currículo deve internacionalizar estas questões, através de realização de projetos relevantes, de atividades promotoras de saúde e do decorrente envolvimento das famílias nesta mudança de hábitos e atitudes” (p. 35).

Esta autora (Vasconcelos, *ibidem*) acrescenta, ainda, que as propostas curriculares devem contemplar a construção de um futuro viável e sustentável para o planeta. Segundo Máximo-Esteves (1998), os problemas ambientais que afetam a aldeia global em que o planeta se tornou, nomeadamente a danificação e exploração desmedida da natureza, conduz à relevância da construção de currículos que contemplem a proteção e conservação das espécies do planeta, através de atividades ecológicas e amigas do ambiente.

Em conformidade com estas ideias, Vasconcelos (2012) salienta que, hoje, faz sentido pedagógico e ético, regressar aos materiais tendencialmente naturais, à recriação através de materiais de desperdício - referindo, a título de exemplo, as perspetivas da pedagogia Waldorf.

Importa, ainda, refletir sobre uma outra dimensão referida no recente relatório da OCDE - *Starting Strong V: Early Childhood Education and Care* (OECD, 2017) - a qualidade das transições. Neste relatório, é indicado que o currículo deve tornar intencional as transições, indicando que estas devem ser suaves, bem preparadas e centradas na criança. Porém, este mesmo relatório diz assistir-se, ainda, à falta de coerência nas abordagens de transição, aludindo à dificuldade de articulação e colaboração entre os profissionais. Assinala ser essencial, dar passos no sentido de integrar as transições nas medidas de equidade existentes.

Tendo em atenção o que tem vindo a ser explanado, inferimos que os currículos na EI devem alicerçar-se num *currículo-sem-tempo* (Pestana & Pacheco, 2013) e fundamentado no conhecer lento e profundo de Hargreaves e Fink (2007), bem como num *currículo-como-vida* (Sousa, 2012) que dê espaço para a voz, a criatividade e a subjetividade da criança, propiciando-lhe o multiculturalismo, práticas centradas em diálogos entre educadores, crianças e famílias e, desta forma, possibilite o desbravar de novos saberes, realidades e pensares críticos e autênticos. Dito de outro modo, os currículos na EI devem assentar num plano flexível e rico em nutrientes cognitivos, onde a criança (re)construa o conhecimento a partir dos seus interesses e saberes (Vasconcelos, 2012), disponibilizando-lhe *tempo-com-tempo* para ruminar as suas aprendizagens, ao invés de as engolir à semelhança de uma refeição *fast-food* (Hargreaves & Fink, 2007) para, assim, adquirirem as bases do conhecimento e do *savoirfaire* (Delors et al., 2010).

Por fim, importa referir, uma vez mais, que os currículos na EI foram-se desenvolvendo, ao longo da sua história, inspirados por uma multitude de visões de criança e filosofias de vida e de educação, a partir das quais se foram configurando distintos modelos curriculares que, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), compreendem um “conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar” (pp. 15-16), que passaremos a abordar no ponto seguinte.

3.2.1. Modelos curriculares

No final dos anos 80, início dos anos 90, começamos a falar conceptualmente de “modelos pedagógicos” e de “modelos curriculares”. O conceito de “modelo” pressupunha valores e teorias científicas subjacentes, características a nível de espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação (Vasconcelos, 2012, p. 20).

Em conformidade com este pensamento, um modelo curricular compreende um valioso referencial que assenta num quadro de valores e que apoia a mediação entre a teoria e a prática, *i.e.*, apoia o educador na reflexão sobre a sua ação - antes, durante e após a ação pedagógica. Um modelo curricular permite concretizar uma intencionalidade educacional, onde as crianças se envolvem, aprendem e desenvolvem uma motivação para aprender a aprender (Formosinho, 2013).

Para Serra (2004), os modelos curriculares compreendem uma estrutura concetual que alicerça as tomadas de decisões curriculares que se vão estruturando ao longo da construção e gestão do currículo.

Bairrão e Vasconcelos (1997) definem os modelos curriculares na EI como um conjunto de teorias e aceções que fundamentam práticas de ensino-aprendizagem para crianças em idade pré-escolar.

Assim, os modelos curriculares abraçam uma visão sistémica da educação, dos desígnios da educação e das fontes do currículo, despontando de uma teoria científica específica, que aclara a orientação e organização dos recursos, das oportunidades de aprendizagens das crianças e dos espaços e tempos pedagógicos (Spodek & Brown, 2002).

Os primeiros modelos curriculares na EI, em Portugal, segundo Monge (1992, citado em Serra, 2004), foram desenvolvidos desde que existem instituições formais. Spodek e Brown (2002) referem que emergiram entre o século XVIII e XIX, antes de despontarem os estudos científicos do desenvolvimento humano. Todavia, até cerca de 1960 a investigação em estudos curriculares na EI foi quase inexistente, sendo recente a importância conferida a este campo, intimamente relacionada com o desenvolvimento de programas em educação compensatória que surgiram nos EUA nos anos 60 (Serra, 2004). Com efeito, ao longo da sua história, desde a criação do primeiro jardim de infância oficial, assistiu-se a uma multitude de discursos de modelos curriculares na EI, modelos estes que foram apresentando diferenças significativas, especialmente em relação aos modelos mais recentes (Spodek & Brown, 2002).

Vasconcelos (2012) procurando refletir sobre a génese dos modelos curriculares na EI, refere que, no final dos anos 80 início dos anos 90, começou-se a falar de modelos pedagógicos e modelos curriculares. Sem pretensão de apresentar uma opinião acabada e redutora, Vasconcelos (1990) inspirou-se no texto *Raízes Metafóricas ao Projectar um Currículo* de Kliebard (1975), onde o autor recorreu a três metáforas para aclarar os fundamentos que despontaram os vários modelos curriculares, a saber: a metáfora da produção, a metáfora do crescimento e a metáfora da viagem.

Na metáfora da produção, os currículos são comparados aos “meios de produção e o aluno é o material bruto que será transformado num produto acabado e útil sob o controlo de um técnico [- educador -] altamente competente” (Kliebard, *idem*, citado por Vasconcelos, *idem*, p. 18). Nesta metáfora, o produto, ou seja, o resultado, é a dimensão mais importante e, conseqüentemente, os conceitos-chave estavam acoplados aos modelos económicos e de gestão de países industrializados que definiam como dimensões de sucesso económico - o consumo e a produtividade, a que se aliavam: «“traçado rigoroso”, “antecipação”, “meios de produção”, “eficiência”, “canalização para sistemas de produção próprios”, “rigorosa avaliação”» (p. 18). Os modelos curriculares que irromperam desta teoria alicerçaram-se nas teorias behavioristas ou comportamentalistas, que entendiam a aprendizagem humana através

do binómio estímulo-resposta e estiveram na base da chamada *Pedagogia por Objetivos*; a título de exemplo, Vasconcelos (1990) referiu o *Programa Bereiter-Engelmann*, que emergiu nos EUA e chegou a interrogar-se se o Modelo João de Deus, por se alicerçar numa prática profundamente programada e orientada para as aprendizagens, não se incluiria também nesta metáfora.

Na metáfora do crescimento, Kliebard (1975, citado por Vasconcelos, *idem*) disse que o currículo “é a estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente” (p. 19), que é o educador. Nesta metáfora, o autor referiu que o jardineiro não devia responder aos seus caprichos e desejos, nem esvaziar o potencial intrínseco de cada planta. Referiu, ainda, que os elementos mais apontados são «o “crescimento”, e a “variedade” das plantas e a possibilidade do seu “florescimento universal”» (p. 19). Revisitando o passado, Vasconcelos (*ibidem*) recorda a terminologia introduzida por Froebel, as observações feitas por Maria Montessori e, também, a visão romântica de Rousseau, às quais, Spodek (1970, citado em Vasconcelos, *ibidem*) acrescenta a linha inglesa das *infant schools* que alicerça o seu currículo na atividade natural e espontânea da criança. Vasconcelos (*ibidem*) ao refletir sobre esta metáfora, questionou-se sobre se a Pedagogia de Situação, decorrente das pedagogias não-diretivas, não se incluiria igualmente nesta perspetiva do crescimento e aproveitou a oportunidade para alertar sobre a conceção errada desta teoria que poderá levar à “pedagogia das crianças-borboletas” (Vasconcelos, *ibidem*, p. 19) - uma pedagogia onde a criança saltita de atividade em atividade, sem concentração e sem objetivos ou uma atividade intencional.

Por fim, na metáfora da viagem

“o currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado”, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, de acordo com as características, intenções e formas de ser individuais e também de acordo com “os contornos da estrada” (Kliebard, 1975, citado por Vasconcelos, *ibidem*, p. 19).

Neste ponto, o autor referiu que a ênfase é colocada na organização e planificação da viagem, o investimento dado a estas dimensões contribuirá para tornar a viagem numa rica, memorável e encantadora aventura; fala também no “continuum de experiências” (Kliebard, *idem*, citado por Vasconcelos, *ibidem*, p. 20), onde as experiências mais simples, quando refletidas, ocasionam experiências cada vez mais ricas e mais complexas. Aqui, Vasconcelos (*ibidem*) refletiu se a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Currículo de Orientação Cognitiva mais tarde conhecido por High-Scope, entre outros currículos abertos, não serão exemplos desta metáfora.

Já Isabel Lopes da Silva, num estudo em 1990 citado em Vasconcelos (1990), orienta os modelos curriculares em duas linhas base, a saber:

1. os que emergem a partir de uma prática pedagógica - que incluem as pedagogias inscritas na perspetiva da Escola Nova, nomeadamente os métodos Montessori e Décroly e o modelo do MEM;
2. os que emergem da aplicação de uma teoria à prática - que abarcam os modelos cognitivistas, designadamente os modelos de inspiração piagetiana como o High-Scope ou os modelos comportamentalistas menos comuns em Portugal, à exceção da educação especial.

Serra (2004) refletindo sobre os modelos curriculares, refere que os modelos ideados a partir da aplicação da teoria à prática, compreendem posições distintas que se expressam em diferentes princípios orientadores, com repercussão ao nível dos objetivos, das estratégias e da ação educativa. Para a autora, nesta perspetiva são considerados três modelos:

1. o maturacionista - centrado na criança e que se fundamenta nas teorias da psicologia dinâmica;
2. o comportamentalista - com base nas teorias behavioristas e orientado para programas estruturados com o desígnio de aquisição de conhecimentos académicos;
3. o cognitivista - alicerçado nas teorias do desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget e que respeitando os estádios de desenvolvimento da criança, enfatiza o conhecimento físico, social e lógico-matemático.

A autora Serra (*idem*) acrescenta, ainda, a forte influência que tiveram os estudos de Vygotsky, sobre a valorização da experiência social no desenvolvimento cognitivo, para a construção dos currículos na EI, levando a que muitos educadores desenvolvessem um currículo que considerasse a zona de desenvolvimento proximal - privilegiando a interação social de crianças de idades diferentes, através da constituição de grupos mistos e de trabalho cooperativo.

Spodek (1993) é outro autor que, refletindo também sobre a gênese dos modelos curriculares na EI, identifica diferentes pontos de partida que passamos a referir:

1. as crianças - a base do currículo enraíza-se na infância espontânea ou natural, referindo, a título de exemplo, os trabalhos pioneiros de Froebel e Montessori. A partir das próprias crianças Froebel desenvolveu um currículo que compreendeu o uso ordenado de atividades, de manipulações ou ocupações, de canções e de jogos de mãos. Montessori, por sua vez, através da observação da criança e da sua manipulação do material didático, desenvolveu um currículo fundamentado no conhecido Método Montessori;
2. teoria do desenvolvimento - constituída por dois tipos de teorias: a teoria de Gesell, que considerou o desenvolvimento da criança como primariamente maturacional, sendo, por isso, necessário estudar a criança com o fim de se identificar o processo do desabrochar da infância, resultando na organização dos grupos por idades, na valorização de atividades consideradas apropriadas a cada faixa etária e na supressão das atividades desadequadas; posteriormente, a teoria de desenvolvimento infantil, especialmente a piagetiana, que passou a ser a fonte do currículo, onde as atividades eram ideadas com o desígnio de a criança passar por níveis de representação cada vez mais ricos e mais elaborados;
3. teoria da aprendizagem - baseia-se em teorias de aprendizagem e de inteligência, a partir das quais foram estruturados programas que enfatizaram a terminologia psicológica e a avaliação do grau de sucesso, porém sem ter em consideração os objetivos que podem enviesar os resultados últimos destes programas;
4. itens de testes - compreende a elaboração de programas para a EI centrados na ampliação da inteligência, cuja eficácia era demonstrada quando a criança que os frequentasse apresentasse, nos testes psicológicos, níveis altos de inteligência.
5. conteúdo escolar - onde as pressões de vida futura e da posterior escolarização eram enfatizadas, com a iniciação à leitura, à escrita e à matemática para preparar a criança para o ensino básico.

Todavia, segundo o autor (Spodek,1993), cada uma destas fontes apresentava as suas limitações, pelo que sugeriu, então, “que a origem adequada do currículo em educação pré-escolar é o conjunto dos objetivos que são os fins da educação para as crianças” (p.14), para a partir desses fins da educação, o educador construir e desenvolver as experiências curriculares.

Desta breve reflexão sobre a génese dos modelos curriculares na EI, em Portugal, inferimos que estes foram sempre intimamente arrolados às visões de infância e filosofias de vida e de educação da época, bem como às especificidades dos contextos, espaços e tempos em que foram construídos, não havendo, assim, bons nem maus modelos. Independentemente das aceções de cada modelo pedagógico, todos eles refletem a vontade e a preocupação de aplicar teorias educacionais à realidade específica da EI e, com efeito, os modelos curriculares constituem um referencial teórico e prático para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as aceções de cada modelo.

De acordo com Bairrão et al. (1990, citado em Bairrão & Vasconcelos, 1997), a maioria dos educadores portugueses orienta-se por modelos indiferenciados. Defendendo esta perspetiva, Evans (1982, citado em Bairrão & Vasconcelos, *idem*) refere que as práticas educativas tradicionais portuguesas são um *pot-pourri*, uma espécie de “mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (p. 16).

Todavia, referimos o estudo de Cabral (2006, citado em Vasconcelos, 2012), sobre a prática de três educadoras, onde duas delas trabalhavam segundo um modelo pedagógico curricular e uma outra sem modelo pedagógico específico, tendo chegado à conclusão de que as educadoras que trabalhavam segundo um modelo claramente definido, demonstravam uma prática mais bem fundamentada - “fruto não apenas de uma reflexão sobre as práticas, mas ainda sobre as ideias que as sustentam” (p. 24).

Formosinho (2013), seguindo este raciocínio, releva que a adoção de um modelo pedagógico, segundo demonstra a investigação no campo, é um fator de sustentação, fundamentação e qualidade da *praxis*. Imbuído neste pensamento, o autor publicou em 1996, a primeira edição do livro *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, onde afirmou que, mais importante do que orientações curriculares, seria o desenvolvimento de modelos curriculares claros e concretos, com o desígnio de constituírem um referente de qualidade rumo a uma EI bem fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito e afastada do conhecimento prático e tácito que se mobiliza para tarefas rotineiras,

muitas vezes, desligadas do conhecimento teórico e ético, bem como uma EI afastada da pedagogia burocrática, que assume nos nossos dias um carácter de pedagogia oficial que se caracteriza “pela impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez” (Formosinho, 2013, p. 13).

Assim, salientamos as palavras de Formosinho (2007b), no prefácio da terceira edição livro acima aludido

Um modelo curricular corresponde a uma grande conquista da história da pedagogia, pois se constitui num instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos. (...) Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistemática da educação, são um poderoso instrumento de mediação (pp. 10-11).

Nos nossos dias, em Portugal, os educadores de infância possuem autonomia na construção e gestão da atividade pedagógica, podendo adotar modelos curriculares ou metodologias próprias e diversificadas.

De acordo com Serra (2004), os modelos curriculares mais praticados em Portugal são a Pedagogia de Projeto, o MEM, o Método João de Deus, o High-Scope e, mais recentemente, as primeiras abordagens no âmbito da Educação Experiencial, ligadas ao projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP).

A autora (Serra, *idem*) refere que a Pedagogia de Projeto, fundada em Portugal através de diversas ações de formação dirigidas a educadores, assenta em motivações concretas, associadas à realidade social de cada estabelecimento de educação e pressupõe um plano de ação flexível e aberto construído pela criança, tendo em conta a sua vontade expressa em aprender mais sobre um determinado assunto, com a coordenação da educadora. Esta pedagogia leva à resolução de problemas que surgem das vivências diárias, tendo como finalidade o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

O MEM, segundo Niza (2013), fundado em Portugal em 1966, decorre da fusão de três práticas pedagógicas convergentes:

a conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1993/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores, entre 1996 e 1966 (p. 142).

Este modelo assenta numa organização cooperativa, onde as crianças se organizam em função dos seus interesses, desejos e necessidades, trabalhando individualmente, em pares ou em grupo, tendo como finalidade desenvolver a livre expressão individual, dentro de um espírito de entreajuda e cooperação (Niza, 2013).

Serra (2004) refere que o Método João de Deus se enquadra na linha de uma pedagogia diretiva, tendo em atenção o desempenho e sucesso escolar da criança, pelo que valoriza fortemente as aprendizagens nos domínios da leitura, da escrita e da aritmética, de acordo com um plano de trabalho prévio com o objetivo de preparar a criança para o ensino básico.

O High-Scope, fundado em 1970 por David Weikart, fundamenta-se nas teorias de desenvolvimento de Piaget e enquadra-se numa pedagogia ativa, onde o educador tem o papel de incentivar e promover a ação e onde a criança aprende fazendo, através de atividades desenvolvidas num ambiente organizado por áreas de interesse (Serra, *idem*).

As primeiras abordagens no âmbito da Educação Experiencial, inspiradas na abordagem rogeriana, têm como foco a perspetiva da criança e abraçam uma orientação cognitivista-desenvolvimental e socio-emocional, que, estimulando a sua participação, procuram através de uma atitude experiencial promover o bem-estar emocional e identificar os tipos de experiências que o ambiente de aprendizagem oferece e como essas experiências podem ser otimizadas com a finalidade de fomentar novas aprendizagens significativas (Serra, *ibidem*).

Acrescentamos, ainda, outras duas iniciativas curriculares que também inspiram a prática de alguns educadores portugueses, nomeadamente o modelo curricular de Reggio Emilia e o de Waldorf.

O modelo curricular Reggio Emilia, contextualizado no norte de Itália, na cidade de Reggio Emilia, aprofundou uma metodologia própria, enriquecido por uma especial atenção a todas as formas de expressão simbólica - as *cem linguagens da criança* -, através da arte, da expressão plástica e do espaço para a expressão criadora - espaço este considerado o terceiro educador. Neste modelo também é dedicada especial atenção ao envolvimento dos pais e da comunidade em todo o processo educativo (Lino, 2013).

O modelo Waldorf bebe na filosofia e *modus vivendi* daqueles que seguem as perspetivas de Rudolph Steiner, e inspira-se em linhas de exploração livre e naturalistas, onde a criança faz o pão para comer, entre outras atividades. Este modelo valoriza a arte - a criação livre da criança, pela expressão plástica, pela dança, pelo conto infantil, pela literatura de influência alemã; neste modelo todo o ambiente fomenta atitudes de educação, delicadeza,

harmonia, concentração, calma e ligação à natureza. Em Portugal, as instituições inspiradas neste modelo são impulsionadas por grupos de pais interessados em oferecer esta educação aos seus filhos (Vasconcelos, 2012).

Para terminar, inferimos que os modelos curriculares nos remetem para um educador dinâmico e apaixonado pela sua profissão, que no dizer de Vasconcelos (*idem*) arregace as mangas, prepare instrumentos e materiais e dedique *tempo-com-tempo*, no terreno, à coconstrução e gestão de um currículo contextualizado para o seu grupo, um educador cujo papel será mais detalhado no próximo ponto. Por isso, comungamos da ideia de S. Schwartz e H. Robinson, citado em Vasconcelos (1990), quando afirmam:

o esboço criativo de um currículo faz parte das competências de qualquer educador. A inspiração é pessoal e única, mas o processo de esboçar um currículo requer uma série objectiva de decisões, unidas por uma consistência lógica... Para o artista, o esboço “é a organização de partes num todo coerente” (p. 18).

3.2.2. Educador de infância: coconstrutor e gestor dos currículos e do ambiente educativo

Tenhamos mãos e mentes para tecer percursos inovadores, numa atitude de *atenção profunda* aos novos e complexos contextos de vida das crianças. É a partir desse processo que o educador se pode tornar um “intelectual do currículo”, “tecendo o currículo” (Vasconcelos, 2000), num processo de criação, de exercício intelectual e de *escuta* das necessidades mais profundas das *crianças concretas e situadas* (incluindo as suas famílias), pelas quais é profissionalmente responsável (Vasconcelos, 2012, p. 40).

Aquando da publicação da primeira edição das OCEPE, em 1997, Teresa Vasconcelos, na época diretora do DEB, escreveu o preâmbulo deste documento descortinando a responsabilidade do educador como coconstrutor e gestor do currículo no âmbito do projeto educativo do estabelecimento de educação, em colaboração com o seu grupo de crianças e equipa pedagógica e ao sabor da escuta dos saberes e desejos da criança, família e da comunidade (Silva, 1997).

Esta responsabilidade do educador é referida, mais tarde, na publicação do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, publicado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, quando alude que este é o responsável por excelência, pela conceção e desenvolvimento curricular: “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572).

De acordo com Vasconcelos (2012), neste século, é requerido ao educador de infância, como coconstrutor e gestor do currículo do seu grupo, conhecimento científico, imaginação e criatividade para dar resposta às crianças de hoje e redimensionar, com flexibilidade, o currículo a cada realidade local. Através de um pensar, fazer e refletir, em companhia, sobre a ação, o educador tece, dia-a-dia, o currículo do seu grupo em cooperação com a criança, a família, as auxiliares e demais profissionais intervenientes no processo pedagógico, ao sabor de uma escuta atenta dos interesses e necessidades da criança, família e comunidade local.

Na sequência destas ideias, Vasconcelos (2009a) salienta que o educador “é simultaneamente um experimentador, um investigador, um pensador crítico e um coconstrutor de significados, identidades e valores” (p.64). Coconstrutor, porque esta construção “é feit[a] em relação com outros, numa *agência relacional* e numa tentativa de *coconfiguração*” (p. 64). Porém, salienta a grande importância do seu papel na vida da EI e da criança, uma vez que a excelência destes contextos depende, em grande parte, do seu desempenho profissional.

Nos nossos dias, o futuro de cada criança, seja qual for a sua língua, género, religião, cultura ou classe social, dependerá, em grande parte, das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, explorar e experienciar desafios. Com efeito, torna-se, por demais importante, que o educador para contextualizar o currículo do seu grupo, reflita, de forma crítica e construtiva, sobre o seguinte: quais os conhecimentos importantes ou válidos que merecem fazer parte do currículo na EI?; qual a importância do tempo a dar à criança para interiorização das aprendizagens?; que atividades se desenvolvem com sentido para a criança e comunidade local?; é dado espaço à criança para ser agente ativo do seu desenvolvimento e processo educativo?; são proporcionadas à criança oportunidades para comunicar?

Rinaldi (2006, citada em Vasconcelos, 2009a) diz que o educador deve afastar-se da falácia das certezas e de ser apenas transmissor de saberes e cultura, para se tornar um cocriador de novas possibilidades de descoberta através de uma escuta atenta, onde intervém

o menos possível, mas de uma forma que seja o suficiente para começar a troca novamente e reconfortar as crianças. Portanto, as intervenções têm de ser medidas, poucas, não subvertendo aquilo que a criança está a fazer. É uma espécie de tomar a criança pela mão, deixando que a criança se mantenha sempre nos dois pés (Edwards et al., 1993, citado em Vasconcelos, *idem*, p. 63).

Nesta coconstrução do currículo, o educador possui um leque diversificado de opções educativas e modelos curriculares, como forma de aproximar a teoria e a prática e fundamentar a sua *praxis* (Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2012). Cardona (2006), no seu estudo sobre a formação e desenvolvimento profissional de educadores de infância, refere que

estes tendem a misturar diferentes influências. Contudo, Formosinho (2013), referindo-se à investigação no campo, releva que adotar um modelo curricular coerente com os interesses e necessidades do grupo é um importante fator para a qualidade na EI.

Assim, é de grande importância que o educador, enquanto facilitador e mediador de ricas e interessantes oportunidades de aprendizagens holísticas, profundas e significativas, reflita sobre a sua ação pedagógica, para ajustar o processo educativo ao desenvolvimento das crianças, sendo igualmente importante que reflita sobre as características específicas do seu grupo e encontre, em conjunto com a criança e família, o modelo curricular que se adeque aos interesses, necessidades, filosofia de educação e de vida do grupo, das famílias e comunidade local (Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2012).

O educador deve também valorizar toda a riqueza e diversidade apresentada pela criança e todos os saberes que traz da família e da comunidade envolvente e desenvolva, a partir destes, uma prática pedagógica assente numa gestão curricular flexível e num contexto de convivência democrática. Segundo Moss (2007, citado em Vasconcelos, 2009a), uma prática democrática implica que sejam partilhados, no caso específico da EI, no contexto do estabelecimento de educação, um conjunto de valores, a saber:

respeito pela diversidade, a qual se relaciona com a ética do encontro; reconhecimento de múltiplas perspectivas e de diversos paradigmas - que se pode encontrar mais do que uma resposta para a maioria das questões e que há muitas formas de encarar e de compreender o mundo; acolher a curiosidade, a incerteza e a subjetividade - e a responsabilidade que elas requerem de nós; acolher o pensamento crítico, numa atitude crítica para com as coisas que nos são dadas como adquiridas, como se não fossem situadas, questionáveis (Vasconcelos, *idem*, p. 48).

Vasconcelos (*ibidem*) acrescenta que a gestão flexível do currículo compreende, dentro de uma rotina planeada, o acolhimento das propostas da criança e integra o impensado e o inesperado, dando *tempo-com-tempo* e espaço para que a criança aprenda, em companhia, a ser, a sentir e a estar, a explorar com as “cem linguagens” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 25), a viver e a imaginar mundos, a narrar aprendizagens experienciadas e a construir significados, tornando-as capazes de saber-fazer em ação.

A sequência destas ideias pressupõe que o educador, na coconstrução e gestão do currículo, tenha em linha de conta as aprendizagens da criança expressas nas OCEPE (Silva et al., 2016) e olhe a criança a partir das suas múltiplas identidades e habilidades e não em função de um eventual *deficit* daquilo que não tem ou não sabe, afastando-se, assim, de as confinar a rótulos ou sinalizações pouco refletidas (Vasconcelos, 2012).

Importa, por isso, que o educador seja competente, o que, segundo Vasconcelos (1997), implica

intensidade e envolvimento por parte do educador (Kartz, 1997). Implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado (Rogoff, 1990) e, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1978) (...) motiva[r] as crianças através de interações sociais ricas e complexas (p. 19).

Na sequência destas ideias, o educador desenha e desenvolve a sua *praxis* considerando o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber, bem como objetivos globais pedagógicos definidos pela *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, a saber:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Lei nº 5/97, 1997, pp. 671-672).

Ser coconstrutor do currículo é, na verdade, uma atividade de grande responsabilidade, sendo importante que o educador se afaste de uma planificação assente numa listagem pré-estabelecida de objetivos e construa uma outra compreendida como um processo de mapear novas possibilidades

a planificação como uma forma de trabalho em que os educadores delineiam objetivos educacionais *gerais*, mas não formulam antecipadamente objetivos específicos para cada projeto ou atividade. Ao contrário, formulam amplas *hipóteses* do que pode acontecer com base no conhecimento que têm das crianças e das suas experiências anteriores (Rinaldi, 2006, citada em Vasconcelos, 2012, p. 37).

Esta planificação, segundo Vasconcelos (2009a), implica que o educador conheça bem o local, entendido como espaço físico, tempo, pessoas, circunstâncias, referentes a uma região específica onde tem lugar a sua ação, para desenvolver atividades contextualizadas e com sentido para a vida da criança e para esse local.

Neste processo de planificação contextualizada, as auxiliares da ação educativa não devem ser esquecidas, bem como os demais elementos da equipa pedagógica, que pode também ser formada por professores do 1.º ciclo, para, assim, delinearem planos de ações pedagógicas conjuntas (Vasconcelos, 2012).

Vasconcelos (*idem*) salienta também a importante função do educador na questão da documentação pedagógica intrínseca aos processos de avaliação. Refere que esta documentação faz parte do trabalho de qualquer educador consciente, preocupado em refletir com os seus pares, para uma posterior comunicação coerente e fundamentada com os pais e comunidade.

Segundo Rinaldi (2006, citada em Vasconcelos, 2009a), a documentação assenta numa “coleção de documentos usados para demonstrar a verdade de um facto ou confirmar uma tese historicamente relacionada com o nascimento e evolução do pensamento científico e a conceptualização do conhecimento como uma entidade objetiva e demonstrável” (p. 66). Nesta atividade, o educador atua como se fosse a memória do grupo, reflete com a criança sobre o resultado de documentos relevantes e que testemunhem e reconstruam os momentos significativos. Esta recolha de documentação pedagógica, que deve recorrer a estratégias diversificadas, torna transparente e fundamentado o trabalho pedagógico, visível e sujeito de interpretação (Vasconcelos, 2012), bem como também permite, segundo Vasconcelos (2009a), gerar novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem.

Esta recolha de documentação torna-se, assim, uma dimensão por demais importante nas reflexões do educador sobre o processo educativo. É proposto que cada criança reflita, em companhia, sobre as atividades e projetos desenvolvidos, através de uma avaliação autêntica, significativa e contextualizada, realizada em situações reais com recurso à construção de portfólios sobre as atividades e projetos desenvolvidos (Silva et al., 2016).

Vasconcelos (2009a) salienta igualmente o papel do educador na coconstrução de um currículo que compreenda a valorização da atividade física, uma vez que tem forte peso no desenvolvimento do cérebro, e a promoção de estilos de vida e práticas de alimentação saudáveis, para se evitar a obesidade e outras doenças relacionadas com os maus hábitos de vida.

Rinaldi (2006, citada em Vasconcelos, *idem*) refere que as atividades nunca devem ser as mesmas, pese embora ressalve a importância de o educador ter especial atenção à continuidade de identidade dessas atividades dentro da mudança.

Na sequência desta conceção, o educador desenvolve-se a si e ao currículo, à medida que contribui para o desenvolvimento e crescimento da *whole child* (Fendler, 2001).

Mas, não é só na coconstrução e gestão do currículo que o educador tem um papel relevante, pois cabe-lhe também a incumbência da organização do ambiente educativo. Apoiado nos quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (Silva et al., 2016), ele deve conceber um ambiente educativo como um organismo vivo (Rinaldi, 2006, citado em Vasconcelos, 2009a), para se constituir um suporte do trabalho curricular e intencional.

Numa “pedagogia de fronteira”, Vasconcelos (*idem*, p. 59) diz que o educador se deve interrogar e refletir sobre a organização do espaço e, através de uma escolha atenta e rigorosa, nutri-lo com diversos e ricos materiais para, assim, se constituir um verdadeiro centro de recursos, constantemente alimentado, e oferecer uma multiplicidade de possibilidades de experiências e aprendizagens.

Vasconcelos (2012) propõe que os educadores substituam o termo *cantinho* ou *área*, muitas vezes, estáticos e alicerçados a um padrão tradicional de organização da sala de atividades, por *oficinas de investigação* ou *experimentação*, desenhadas em conjunto com as crianças e transformadas ou alteradas ao longo do ano, sempre que desponte essa necessidade. A título de exemplo a autora sugere o seguinte: que a casinha seja alimentada com materiais onde a criança possa realizar reais atividades de culinária, não sendo apenas um espaço destinado ao jogo simbólico; que o espaço destinado à expressão plástica seja amplo, quando possível, e permita o desenvolvimento das cem linguagens de Reggio Emília - a valorização das literacias artísticas; que o espaço de novas tecnologias seja um meio precioso de comunicação e que permita o acesso às diferentes literacias, à pesquisa e ao armazenamento de informação; que o espaço de ciência seja um laboratório de experimentação e descoberta, sugerindo o recurso a materiais que possam ser reciclados e reutilizados, como televisores usados, rádios, pequenas peças de mobiliário e correspondentes instrumentos de manipulação - chaves de parafusos, martelos entre outros materiais, salvaguardando sempre as condições de segurança das crianças.

Corroborando com esta visão, Siraj-Blatchford (2004) propõe a criação de um espaço acolhedor, alegre e seguro, onde a criança possa brincar, observar, desempenhar atividades e experiências de vida real, refletir e dialogar sobre as mesmas.

Vasconcelos (2009a), citando as OCEPE da Suécia (1998), salienta que

a democracia forma o fundamento do pré-escolar. Por esta razão toda a atividade pré-escolar deve ser conduzida de acordo com valores democráticos fundamentais. Cada um e todos aqueles que trabalham em instituições para a infância devem promover o respeito pelo valor intrínseco de cada pessoa assim como o respeito pelo meio-ambiente que partilhamos (p. 56).

Clarke e Siraj-Blatchford (1994, citadas em Siraj-Blatchford, 2004) acrescentam que o ambiente educativo deve espelhar a comunidade onde está inserido e estar livre de mensagens negativas e prejudiciais à criança.

Em conformidade com este raciocínio, Vasconcelos (2009a) releva que este ambiente educativo deve ser orientado para um estilo simples e não consumista - esteticamente agradável, mas não sobrecarregado com materiais e estímulos -, pois as salas de atividade devem ser espaços repousantes à vista e ao espírito da criança, família e profissionais.

Na coconstrução do currículo, cabe ainda ao educador, através de uma prática responsiva, estar disponível e atento aos interesses, desejos e necessidades da criança e família, para explorar as energias e os poderes da criança (Vasconcelos, *ibidem*) e promover a continuidade educativa nos momentos de passagem para as diferentes valências ou para o 1º ciclo do ensino básico.

É pedido também ao educador que reflita, em companhia, sobre a melhor forma de comunicar informações sobre a criança, não desenvolvendo uma avaliação da aprendizagem, mas uma avaliação para a aprendizagem, não se concentrando nos insucessos, mas nas conquistas e descobertas (Silva et al., 2016).

As autoras (Silva et al., *idem*) referem que a criança aprende pela observação das pessoas que a amam e educam - reproduz a forma de ser e estar do adulto. Assim, importa, ainda, salientar que a construção da dimensão pessoal do educador influi significativamente o seu desempenho profissional, a sua intervenção junto da criança e, conseqüentemente, a construção da sua identidade e valores. A diversidade de respostas encontradas no universo da EI têm que ver não só com as escolas de formação inicial dos educadores, mas também com a sua dimensão como pessoa. Sousa (2000), no seu estudo etnográfico partindo da observação de práticas pedagógicas de professores, interessou-se pela dimensão do professor ou educador e construiu uma teoria da dimensão pessoal na formação de professores e educadores, com base em três pilares principais que merecem especial atenção, a saber:

o Desenvolvimento global (1), a Cognição (2) e o Equilíbrio entre a Preservação de Si e a Necessidade de Relação (3) (...) estes três grandes eixos seriam os elementos que fazem a diferença entre o ser humano e o resto do mundo animal; seriam estes os elementos que viriam valorizar o ser humano, no nosso caso, o professor como pessoa (p. 214).

Formosinho (2013) refere que a docência é uma profissão que se aprende ao longo da infância, adolescência e juventude, pela observação dos comportamentos e atitudes dos educadores ou professores e, ainda, pelo desempenho do seu ofício de aluno, pelo que, quando um futuro educador entra na sua formação inicial universitária, continua a transferência prévia para o novo contexto de formação. Assim, quando inicia o seu curso, boa parte da formação prática já decorreu fora do controlo da instituição de formação, sendo por isso que o autor diz que a formação pessoal do educador influi a sua prática profissional.

Cardona (2006), no seu estudo sobre a formação e desenvolvimento profissional dos educadores, acrescenta que a formação não se constrói pela simples acumulação de saberes, mas através de um trabalho de reflexão crítica e de reconstrução permanente da identidade pessoal. No caso do educador, reviver e refletir sobre a forma como foi vivida a sua infância faz emergir uma imagem mais contextualizada do que é ser criança. Contudo, refere que a ação pedagógica é a dimensão mais valorizada na formação, em detrimento das dimensões de espaço organizacional e processo coletivo, definidas por Nóvoa (1998, citado em Cardona, *idem*) na reflexão sobre o desenvolvimento profissional.

Durante longo tempo, foi descurada a necessidade de contextualizar as práticas educativas de acordo com as características dos estabelecimentos de educação e com a especificidade do meio sociocultural, razão que leva, ainda hoje, parte dos educadores a se focarem e especializarem no trabalho dentro da sala (Cardona, *ibidem*). Porém, nos nossos dias, espera-se que o educador proporcione atividades contextualizadas e com sentido para a criança, dentro e fora das salas ou instituições, por forma a estimular o seu desenvolvimento intelectual que, segundo Katz e Chard (2009) compreende “envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia” (p.37).

Assim sendo, para ser desenvolvido um trabalho coerente e contextualizado com crianças, implica que o educador seja um profissional reflexivo, que reflita sobre os seus valores e sobre a sua filosofia de vida - o que realiza, o que sabe e, ainda, o que procura - e, em permanente atenção às situações e contextos onde interage, reajuste a sua ação às necessidades e desejos do grupo e do local onde a sua ação é desenvolvida. Trabalhar com crianças implica, ainda, que o educador incite o desenvolvimento de todas as dimensões e capacidades das mesmas (Fendler, 2001), utilize uma linguagem enriquecida, dê atenção privilegiada às suas emoções e atenda, de forma personalizada, cada uma e respetiva família.

Implica também e acima de tudo que o educador pense na felicidade das crianças; uma instituição para a infância deve respirar alegria e boa disposição.

Para terminar, salientamos a importância do educador, em alternativa ao pessimismo que caracteriza a pós-modernidade, abraçar um vocabulário de esperança. Halpin (2003, citado em Vasconcelos, 2009a), tomando as palavras de Vaclav Havel, refere que a esperança não corresponde à certeza de que tudo vai correr bem, mas à certeza de que tudo faz sentido; para o autor “ensinar como viver sem termos certezas, mas, ao mesmo tempo, sem ficarmos paralisados pela hesitação, será talvez uma das coisas mais importantes que a educação pode oferecer” (p. 71).

CAPÍTULO IV - SENTIDOS E REALIDADES TRANSNACIONAIS DA EI

Situado numa encruzilhada de forças que o transcendem, o campo educativo surge com características afectadas por percursos históricos do contexto em que tem lugar, surge influenciado por interesses e poderes económicos, pelas relações Estado/mercado, por orientações políticas e ideológicas, por localizações mais ou menos centrais, e é ainda marcado por influências do global e do local que nele conflituam. Tais circunstâncias fazem com que a educação assuma características de um locus onde se concentram efeitos, tensões múltiplas e variáveis (Habermas, 2001, p. 14).

Nos últimos anos, investigadores e outros estudiosos têm refletido sobre as suas crenças, incertezas e receios em torno do mais recente processo global de governação hegemónica, fenómeno este que afeta significativamente a educação, definido por Santos (2001a, citado em Tomás, 2011) como um “conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (pp. 19-20).

Nas suas reflexões sobre este processo global, estes estudiosos desenvolvem as suas análises segundo múltiplas perspetivas, adotando distintas posições e aceções, algumas delas radicais e opostas. Com efeito, alguns investigadores ao invés de utilizarem a expressão globalização utilizam globalizações.

Tomás (*idem*), no seu estudo, apresenta algumas destas diferentes aceções, a saber:

sistema-mundo (Wallerstein, 1974); *globalização* (Featherstone, 1990; Giddens, 1998); *cultura global* (Appadurai, 1990); *sistema global* (Sklair, 1991); *modernidades globais* (Featherstone et al., 1995); *processo global* (Friedman, 1994); *culturas da globalização* (Jameson e Miyoshi, 1998); *idades globais* (Sassen, 1994; Fortuna, 1997); *sociedade-rede* (Castells, 1996) (p. 20).

Nestas reflexões, esbarramos em inúmeras dúvidas e incertezas, porém, atualmente, é certo que este processo global do século XX trouxe novas formas de olhar as políticas educativas e instituiu-se como um referencial coercivo (Steiner-Khamsi, 2012). Corroborando com esta linha de pensamento, Waters (1999, citado em Tomás, 2011) escreveu que se a globalização, conceito dos anos 90, “está efectivamente a ocorrer, então ela deve, por definição, afectar o comportamento humano em qualquer lugar onde aconteça” (p. 14).

Com efeito, urge (re)pensar sobre os efeitos gerados pelas forças transnacionais, mas também (re)pensar sobre a interdependência entre os Estados-nação, os seus efeitos na difusão das políticas públicas nacionais e locais e a contextualização deste conjunto de tendências, desenhadas pelos organismos transnacionais, com o local onde nos movemos. Assim, neste capítulo começamos por refletir sobre a transnacionalização da educação, posteriormente

sobre o global e o local e, por fim, apresentamos orientações expressas nos relatórios desenvolvidos por organizações transnacionais e nacionais.

4.1. A transnacionalização da educação

O estudo das políticas públicas teve a sua génese nas reflexões filosóficas de Platão e Aristóteles, reflexões estas que se centram na análise da fundamentação, estruturação e ação política. Porém, foi no pós-segunda guerra que se assistiu a mudanças políticas, sociais e culturais assinaláveis, e que, conseqüentemente, emergiram na Europa novas preocupações e novas situações políticas, sociais e educacionais. Com efeito, tornou-se necessário dotar o Homem de uma nova cultura e consciência que lhe permitisse compreender e adaptar-se a estas novas situações. À época, Portugal apresentava uma elevada taxa de analfabetismo, pelo que foi essencial instruí-lo para se especializar a mão-de-obra portuguesa e fomentar um desenvolvimento económico mais acelerado (Cardona, 2006).

Esta necessidade de recuperar as economias e de se conquistar a coesão social premente à reconstrução de cada país, levou a significativas reformas, que foram suportadas, essencialmente, pelo apoio norte-americano através do Plano Marshall, que tinha por desígnio auxiliar a reconstrução da Europa e promover a cooperação entre os países. Porém, o Governo de Salazar opunha-se a alguns intentos económicos e políticos deste plano norte-americano, nomeadamente a liberação do comércio mundial, a união política da Europa e a posição dos EUA face aos territórios coloniais, pelo que, numa primeira fase, renuiu este auxílio financeiro alegando não necessitar desta ajuda na reconstrução da sua economia e, assim, este apoio foi deslocado especialmente para os países destruídos pela guerra (Teodoro, 2001).

Apesar desta deliberação inicial, Portugal continuou a participar nos encontros desenvolvidos pelos organismos fundados para coordenar a aplicação do Plano Marshall, emergindo no 2.º encontro, realizado em Paris em 1948, a constituição da OCEE substituída pela OCDE em 1961. Mais tarde, esta decisão do governo de Salazar tornou-se insubsistente, pelo que, em setembro de 1948, assistiu-se a uma corrida de pedido de auxílio financeiro concedido após a reunião de novembro de 1948 (Teodoro, *idem*).

Assim, Portugal, à semelhança de outros países, foi significativamente influenciado pela renovação da atitude operada em todo o mundo no que diz respeito ao papel desempenhado pela educação como fundamental estratégia no processo de desenvolvimento socioeconómico. Estas transformações educacionais foram sentidas pela adesão dos países a organismos internacionais de natureza intergovernamental, nomeadamente no plano da ONU,

onde foram criadas organizações como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, e o *Fundo Monetário Internacional* e Banco Mundial, no campo financeiro e de ajuda ao desenvolvimento, bem como no plano da cooperação económica no espaço geográfico específico como a OCDE. E, através dos projetos destes organismos começaram a assomar, na educação, indícios de progressos e, ainda, um forte ímpeto à internacionalização das problemáticas educacionais (Teodoro, 2001).

O ministro Leite Pinto, nos finais dos anos 50, convidou a OCEE a financiar um estudo sobre o sistema educativo português. Em 1963, na sequência deste pedido, o país foi incluído no PRM, que tinha, entre outras finalidades, a missão de realizar um estudo estatístico da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade de resposta do sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia (Cardona, 1997).

Todavia, as conclusões e as propostas apresentadas na sequência do estudo do PRM foram minimizadas pelo ME nacional, tendo assim pouca influência direta na ação política reformadora, porém legou um significativo contributo na consolidação da viragem política educativa portuguesa nos anos 60 e 70, possibilitando a participação de técnicos de quadro político-administrativos, entre outros, nas atividades desenvolvidas pela OCDE (Teodoro, 2001).

Começou-se a defender

a convicção de que a ciência era a força motriz do progresso, e que a superação da penúria de investigadores e de engenheiros qualificados teria consequências a longo termo nos sistemas educativos, levando a modificações consideráveis não apenas no ensino universitário, mas sobretudo na formação geral de nível básico e secundário (Teodoro, *idem*, p. 131).

E, na OCDE, o despontar da educação como fator decisivo no crescimento económico acompanhou, então, o emergir e a difusão da teoria do capital humano revelada por Theodore Schultz em 1960, tornando omnipresente esta teoria nos trabalhos da OCDE, que marcaram a expansão do sistema educativo dos anos 60 e 70 (Teodoro, *ibidem*).

Pese embora as complexidades práticas e os distintos ritmos na expansão da educação, “a escolarização de massas assumiu-se desde cedo como um fenómeno global, que se desenvolveu por *isomorfismo* no mundo moderno” (Ramirez e Ventresca, 1992, citado em Teodoro, *ibidem*, p. 126). Com efeito, o modelo da escola desenvolvido na Europa tornou-se, então, “não apenas universal, mas quase o *único possível ou mesmo imaginável*” (Nóvoa, 1995, citado em Teodoro, *ibidem*, p. 126) e assistiu-se, então, a um desenvolvimento significativo da Educação Comparada, que, segundo Nóvoa (1995, citado em Teodoro, *ibidem*), emergiu alicerçada na ideologia do progresso, num conceito de ciência, na ideia do

Estado-nação e na definição do método comparativo, auxiliando as autoridades nacionais a validarem as suas políticas.

Importa salientar que, no pós-segunda guerra, este desenvolvimento teve um privilegiado espaço no Estado-nação e a modernização, que se presenteava com uma visão otimista, porém enraizada em programas levados a cabo pelas organizações transnacionais, foi adotada como um ideal universal. Apesar dos planos nacionais e internacionais se apresentarem interligados, as iniciativas de desenvolvimento resultaram de um processo onde o espaço nacional se constituía a unidade política fundamental, que alicerçava a mobilização das populações com o intento de se conquistar o ideal da modernidade. Consequentemente, este projeto de desenvolvimento nacional levou a uma incorporação económica global, que a partir da dívida pública dos anos 80, “fez deslocar os termos do desenvolvimento de uma questão predominantemente nacional para uma questão progressivamente global” (Teodoro, 2001, p. 148) e, assim, o desenvolvimento deixou de ser um projeto conduzido pelo Estado-nação para depender, cada dia mais, do mercado mundial à luz de um generalismo global.

Neste contexto global, no trabalho das organizações transnacionais, especialmente a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial são vistos como desempenhando um papel crucial enquanto veículos do caminho a conquistar pela educação. Com efeito, a governança internacional tem-se expandido significativamente nos âmbitos nacional, regional e local, despontando, assim, novas formas de pensar a política, a economia, a cultura e a educação (Teodoro, *idem*).

No estudo da relação entre globalização e educação, Dale (2004) releva a força do efeito transnacional, reconhecendo que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (p.425), pelo que, neste contexto, a educação é estudada alicerçada numa “Cultura Educacional Mundial Comum” (p.425).

Com efeito, neste contexto global as políticas curriculares também não ficaram incólumes às pressões no sentido da uniformização da educação. Ao serem analisadas as tendências curriculares, no plano internacional, emanadas pelas agências transnacionais, observa-se que o currículo, em todas as valências e níveis educativos, tende a ser influenciado pelos discursos e políticas dos organismos transnacionais, por vezes traduzido num processo de imposição, que coloca a ênfase na excelência ou melhoria dos padrões de eficácia educacional.

4.2. O global e o local

Uma política educativa “não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico, do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado” (D’Hainaut, 1980, citado em Pacheco, 2005, pp. 61-62).

Neste contexto global, a educação tem sido, cada vez mais, objeto de uma crescente ação dos organismos internacionais, pelo que se reconhece que tem vindo a acentuar-se a influência significativa destes organismos no *design* e na regulação das políticas públicas de educação. Com efeito, a ação educativa é condicionada pelas diretrizes das políticas curriculares nos contextos mais amplos, onde se desenham as macropolíticas, pelo que devem estar interligadas com os contextos nacionais, regionais e locais.

Como referido, atualmente, o processo global de governação institui-se como um referencial coercivo e as reformas educativas na EI são implementadas mediante “travelling policies - one does not know where they come from, or go to; they are at the same time nobody’s and everybody’s reform” (Steiner-Khamsi, 2012, p.11). Com efeito, tais reformas viajantes caracterizam-se mais pelo que as unificam e tornam semelhantes, do que pelo que as diferenciam (Pacheco & Pestana, 2014). Assistindo-se, assim, à tendência para a uniformização das práticas curriculares, numa lógica de valorização do pensamento de racionalidade tyleriana (Silva, 2000) com a conjugação com a racionalidade mercantil, com vista à instauração da meritocracia como motor da competitividade educacional (Pacheco & Pestana, 2014).

De acordo com este pensamento, a medição da eficiência educacional processa-se pelos resultados de testes internacionais, ou de testes de larga escala, por exemplo *The Programme for International Student Assessment*, *Programme for International Student Assessment Progress in International Reading Literacy Study*, *Trends in International Mathematics and Science Study*, *European Indicator of Language Competence*. Todavia, é o *The Programme for International Student Assessment* o que mais tem contribuído para o reforço da tendência curricular centrada em resultados por ser considerado um instrumento de melhoria das escolas mediante a aplicação de testes e questionários, para a avaliação de competências em função da preparação dos jovens para o mercado do trabalho e para a cidadania produtiva (Pacheco & Pestana, *idem*).

Em Portugal, os efeitos gerados pelas forças transnacionais, que desenham uma viragem geradora de alterações nacionais, locais e regionais através de uma ideologia do mundo ocidental dominante, bem como pelo crescente peso da influência da UE nas políticas públicas dos Estados-membros e, conseqüentemente, a interdependência entre os Estados-nação e os seus efeitos na difusão das políticas públicas nacionais, regionais e locais, aprisionam os educadores a políticas de *accountability* (Maroy, 2012), centradas em resultados e em *standards*, que conduzem à pressão para a prestação de contas e à construção de um currículo excessivamente estruturado, focalizado essencialmente nos resultados e em *rankings*, bem como ao desígnio de atingir resultados semelhantes, adotando, apesar da sua margem de autonomia, aprendizagens formatadas e padronizadas, mesmo que incorporando metodologias que traduzem ideias de diferentes modelos curriculares (Hohmann & Weikart, 2011; Folque, 2012).

Anderson-Levitt (2008) coloca, a propósito, a seguinte questão: “What is actually going on? (...) Are curriculum and instruction in fact becoming more similar around the world?” (p. 349). Segundo o autor, caminhamos rumo à homogeneização e similaridade e à partilha de *standards*, *i.e.*, a um elevado grau de uniformidade dos referenciais de educação (Pacheco & Pestana, 2014) e de homogeneidade cultural, suprimindo as particularidades das crianças e das suas culturas.

Importa, aqui, salientar que as práticas distintas proporcionam a continuidade das diferentes culturas, dão significado e contextualizam as atividades e as aprendizagens da criança, bem como ajudam na construção de valores e filosofia de vida da comunidade a que pertence. Assim sendo, e corroborando com Silva (2005), a cultura é uma questão de identidade e subjetividade, dá significado às nossas vivências e faz-nos abraçar uma identidade entre uma série de identidades possíveis.

Confirma-se, desta forma, a dupla tendência, por um lado, a preocupação com o desígnio de desenvolver um currículo e práticas curriculares diferenciadas e de elevada qualidade; por outro, educadores focados na estandardização de resultados, tendo em consideração as políticas de *accountability* (Maroy, 2012), acabando, por vezes, por escolarizar este nível de educação, limitando o desenvolvimento holístico das competências intelectuais das crianças e antecipando o insucesso escolar.

Quando se fala da EI, um dos pensamentos-chave deste movimento global é a de que assistimos a uma homogeneização das políticas educativas ao nível da definição dos objetivos dos sistemas educativos ocidentais, nomeadamente no que se refere a uma padronização do currículo, a uma obsessão com as análises comparativas internacionais dos resultados das crianças e à consolidação de uma ideologia de *accountability* que valoriza mais a eficácia financeira do que os aspetos pedagógicos da gestão escolar.

De acordo com esta análise, os parâmetros transnacionais legitimam medidas cada vez menos distintas, o que torna as políticas nacionais, regionais e locais cada vez mais incharacterísticas. Pois, segundo Canclini (1999, citado em Tomás, 2011)

(Em rigor apenas uma minoria de pessoas e grupos, especificamente os políticos, os financeiros e os académicos) pensam em todo o mundo, numa globalização *circular*, e nem sequer são a maioria nos seus campos profissionais. O resto imagina globalizações *tangenciais*. A amplitude ou o estreitamento dos imaginários sobre o global mostra a desigualdade de acesso ao que se costuma chamar economia e culturas globais (p. 19).

Com efeito, começaram a sobressair vozes críticas e alternativas, que criticam a visão uniforme e monocultural das políticas públicas para a EI no mundo ocidental. Moss, Dahlberg, Grieshaber, Mantovani, May, Pence, Rayaba, Swadener e Vandebroek (2016) criticam a visão homogénea e limitada e a avaliação transnacional das crianças de cinco anos expressa no relatório *International Early Learning and Child Well-being Study* levado a cabo pela OCDE e afirmam que o investimento nas políticas para a EI remete-nos para uma visão neoliberal e, conseqüentemente, defendem que as reformas estão por demais afastadas da ordem natural das coisas.

Importa, assim, desenvolvermos uma reflexão sobre as políticas de *accountability* centradas em resultados (Maroy, 2012) para se desenhar um regresso a políticas locais e afastar o educador de práticas curriculares orientadas por *standards*, que o aprisiona a resultados análogos e tornam as salas de EI similares, bem como leva-o a se afastar de aprendizagens formatadas e padronizadas, mesmo que incorporem, como referido, metodologias que traduzam ideias de diferentes modelos (Hohmann & Weikart, 2011; Folque, 2012).

Importa aqui recapitular que, em Portugal, os documentos orientadores para a EI, nomeadamente, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (artigo 4.º, alínea 2) e a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* (artigo 2.º), referem, como citado, que a educação antes da escolaridade obrigatória é supletiva à educação na família, pelo que devemos estabelecer estreita colaboração com a mesma e ouvir as suas vozes.

Nesta perspetiva, o que traduzimos destes e de outros normativos é que as práticas curriculares do educador, ainda que não excluam as agendas transnacionais, devem estar sempre entretecidas pelas mundividências das crianças e as propostas de trabalho devem contemplar atividades contextualizadas e repletas de significado, de modo a despertar aprendizagens significativas que se difundam e perdurem pelas suas vidas. Ou seja, a prática do educador não deve distanciar-se da vida quotidiana da criança, contudo, salientamos, não deve confundir-se com a vida da mesma. Deve, sim, preparar para a vida na própria vida, acrescentando novas competências básicas às suas competências básicas mais antigas (Hargreaves & Fink, 2007). Assim, o educador constrói propostas curriculares únicas e adequadas a cada grupo de crianças e não uma única proposta adequada a todos (Vasconcelos, 2012).

Nesta reflexão sobre o global e o local, importa, referirmos um relevante documento que faz parte de um sistema global de proteção internacional - a universalização dos Direitos do Homem -, consagrados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998), do Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Este documento, no final das guerras, atendeu a um clamor mundial e, mais tarde, constituiu-se um importante instrumento para debelar os governos totalitários e as ditaduras militares, instauradas no período da guerra fria; atualmente, constitui-se como uma garantia dos Direitos Humanos - de liberdade, de justiça e de paz no mundo.

Referimos, também, a valiosa Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (UNICEF, 1990) ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990 e, ainda, o relevante relatório desenvolvido pela UNESCO *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI* (Delors et al., 2010), onde são destacados os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. É unânime que este relatório influencia os parâmetros curriculares nacionais, regionais e locais da EI e da educação básica.

Neste contexto global, poderiam ser aqui referidos outros documentos importantes, demonstrando que, apesar da globalização apresentar os seus aspetos negativos, também traz avanços positivos na economia e nas políticas públicas. Com efeito, embora a modernidade se apresente como um novo tipo de processo global de governação, não implica obrigatoriamente que o fenómeno da globalização seja sinónimo de adoção mundial de padrões uniformes de significação e organização educacional. Neste sentido, é por demais importante que cada educador selecione as intencionalidades e as diretrizes indicadas pelos

organismos transnacionais e, em conjunto com o seu grupo de crianças, famílias e comunidade local, coconstrua um currículo próprio e adequado às prioridades das crianças e locais para, assim, encontrar a outra face da globalização - a face que abre novas perspectivas e oportunidades.

Terminamos, assim, este ponto referindo que estando a EI entretecida neste processo global de governação não implica que se deixe ser manipulada, cabe ao educador partir do seu grupo para o mundo, do interno para o externo, do local para o global, ao invés de partir de fora para dentro e de cima para baixo, como se observa em alguns contextos educacionais. Pois, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (Freire, 1988, p. 61).

4.3. Orientações políticas das organizações transnacionais e nacionais para a EI

No caso específico da contextualização das práticas educativas na EI, é premente que os agentes políticos e sociais, as comunidades académicas e os educadores do terreno, se mobilizem para intensificar uma proposta curricular coerente e significativa para o seu grupo de crianças e comunidade local. Considerando o que temos vindo a apresentar sobre a definição das políticas educativas no âmbito transnacional, nacional, regional e local, citamos algumas orientações que se apresentam como um passo à frente nas políticas nacionais e locais da EI.

4.3.1. Orientações políticas das organizações transnacionais

Nesta aldeia global em que se tornou o mundo, é impossível separar a EI dos contextos europeu e mundial (Vasconcelos, 2009a), pelo que urge, nos nossos dias, desenvolver uma reflexão sobre a partilha dos indicadores-chave emanados pelos organismos transnacionais que nos possibilitem avançar nas políticas da EI. Assim, tendo em linha de conta os relatórios desenvolvidos pela OCDE inferimos que:

Pesquisas internacionais apontam que uma EI de alta qualidade beneficia o desenvolvimento da criança e o seu desempenho escolar subsequente, bem como facilita o sucesso da sua integração social e no mercado de trabalho (OECD, 2006, 2012).

Nestas pesquisas é referido que o desenvolvimento neurológico ocorre antes dos três ou quatro anos de idade, pelo que deverá ser dedicada especial atenção à educação da criança nesta faixa etária. Quanto mais nova for a criança, maior ênfase deverá ser colocada na sua aprendizagem e no desenvolvimento das suas emoções, de modo a que estas estejam bem consolidadas nos primeiros cinco ou seis anos de vida. Neste sentido, a EI deve apoiar e proporcionar amplas e contextualizadas aprendizagens, orientando a criança para o seu desenvolvimento holístico, através da sua participação efetiva no planeamento e desenvolvimento das atividades (OECD, 2006).

É também salientada a necessidade de serem desenvolvidas, pelo ME, linhas de orientação curricular para todos os serviços de EI, incluindo para as crianças com idades entre os zero e os três anos (OECD, *idem*).

É apontada a importância do educador reflexivo, sendo sublinhado ainda que este deve dedicar especial atenção ao contexto social da criança, incluindo as questões económicas, por forma a desenvolver a igualdade de oportunidades para todas as crianças envolvendo também o seu bem-estar. É referido que o desenvolvimento e a aprendizagem holística e contextualizada devem estar no coração do trabalho com crianças (OECD, *ibidem*).

É referida, também, a importância do desenho de programas de acesso universal para todas as crianças, independentemente da sua língua, género, etnia, religião, cultura ou nível económico, sem as confinar a rótulos (OECD, *ibidem*).

É relevado que as OCEPE são um documento exemplar, visto como um documento abrangente, que aborda temas relevantes para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças; constituindo um bom apoio ao trabalho com crianças com idades entre os três e os seis anos (Taguma et al., 2012).

É indicado que, no desenvolvimento dos currículos na EI, a criança deve ser escutada atentamente e as estratégias naturais devem ser privilegiadas, bem como devem ser introduzidos desde tenra idade os valores democráticos, para aprender a viver em cidadania dialogada e democrática, preparando-a para uma vida responsável, em harmonia, com tolerância, solidariedade e respeito pelo outro - pessoa ou meio natural (OECD, 2006, 2012).

É assinalado que a elaboração de currículos baseados na ciência pode contribuir para que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades relevantes. Quando são proporcionadas a uma criança experiências no âmbito das ciências, ela é estimulada a fazer perguntas, pensar mais criticamente, experimentar, desenvolver as suas habilidades de raciocínio, ler e escrever (Bybee e Kennedy, 2005, citados em Taguma et al., 2012).

Pesquisas indicam, também, que a sensibilidade do cérebro à linguagem, literacia, numeracia, habilidades sociais e controlo emocional atinge o seu pico antes dos quatro anos de idade, pelo que é de grande importância para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades experimentar atividades de pesquisa diversificadas (Bybee e Kennedy, 2005, citados em Taguma et al., 2012).

Salientam que as artes podem estimular a atenção das crianças, melhorar a cognição e ajudá-las a aprender e a olhar o mundo - não só com os olhos, mas com todos os sentidos, ou seja, ajudá-las a refletir e desenvolver deduções e aceções sobre o abstrato. A música pode ajudá-las, também, a desenvolver o seu intelectual, bem como contribui para o seu desenvolvimento harmonioso e holístico (Litjens e Taguma, 2010, citadas em Taguma et al., *idem*).

É sugerido que o brincar livre, as brincadeiras sociais e o brincar iniciado pelas crianças levam a uma melhor cooperação, autorregulação e habilidades interpessoais. O brincar iniciado por crianças tem estado especificamente relacionado com a representação simbólica (Bodrova e Leong, 2010, citados em Taguma et al., *ibidem*).

É incentivado o envolvimento das famílias e da comunidade local, através da partilha de informações e do desenho de atividades em parceria (OECD, 2006; Taguma et al., *ibidem*).

É aconselhado ter em linha de conta os momentos que constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, pois a criança passará por várias transições ao longo da vida (OECD, 2016); um número crescente de crianças pequenas experimenta não apenas uma transição de casa para o estabelecimento de educação, mas várias (Dunlop & Fabian, 2006; Woodhead & Moss, 2007, citados em OECD, 2017). Atendendo a que o desígnio da EI é cultivar bases para a formação ao longo da vida, a filosofia da EI deverá ser fundamentada na continuidade entre contextos e níveis educativos. Porém, nos nossos dias assistimos, ainda, à falta de coerência nas abordagens de transição e à dificuldade de articulação e colaboração entre os profissionais. As transições de qualidade apresentam uma grande importância no quotidiano dos estabelecimentos de educação, em especial as transições das crianças de meios desfavorecidos. Deste modo, o currículo deve tornar intencional as transições, que devem ser suaves, bem preparadas e centradas na criança. As transições bem-sucedidas devem garantir que o caminho de cada criança seja contínuo, flexível e baseado nas suas necessidades - o educador deve proporcionar, em cada valência educativa, experiências e oportunidades de aprendizagens que possibilitem o harmonioso e coerente desenvolvimento da criança e que fortaleçam a sua autoestima, autonomia e resiliência, organizando condições favoráveis para

que ela seja feliz na etapa seguinte. Estes momentos devem ser estruturados em articulação com todos os profissionais intervenientes no processo educativo (OECD, 2017).

A OCDE salienta, também, a necessidade do ME considerar as condições de trabalho dos educadores e outros profissionais de EI, garantindo boas condições e acesso a formação de desenvolvimento profissional, bem como deve regular conscientemente a forma de recrutamento dos educadores (OECD, 2006).

4.3.2. Orientações políticas das organizações nacionais

No decorrer das leituras e após longas reflexões sobre as orientações expressas nos relatórios do CNE, depreendemos que seria uma mais-valia para a EI:

Promover uma política de investimento na EI, consciencializando a sociedade portuguesa de que a educação da criança é uma responsabilidade coletiva (CNE, 2011, 2012);

Valorizar a componente educativa no atendimento à criança dos zero aos três anos, incluindo-a na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e, assim, afirmar a tutela única do ME nos serviços da EI em Portugal Continental e na RAA; não insistindo na homogeneização da diversidade, mas alterando e inovando as práticas educativas, para uma maior qualidade nas experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças (CNE, 2007, 2011, 2012). E, porque a educação é inevitável deve começar desde o berço, seja de ouro ou de palhinhas, sendo da responsabilidade do Estado e dos pais o dever de educar, e da responsabilidade do Estado apoiar e financiar uma política educativa para as crianças desta faixa etária. Salientamos que Portugal superou as metas definidas pelos Estados membros na cimeira de Barcelona em 2002, na qual estipulou, até 2010, uma meta de criação de instituições de acolhimento para, pelo menos, 33% das crianças com menos de três anos; atingiu-se 34,9% em 2009, através do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES)²⁴, em parceria com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (CNE, 2011, 2012). Não obstante, a resposta é, ainda, manifestamente insuficiente face às necessidades reais das famílias trabalhadoras portuguesas.

²⁴ O PARES teve início no dia 2 de maio de 2006, com o propósito de firmar o alargamento da rede de equipamentos sociais no território continental, através da criação de novos lugares em respostas sociais, assumindo particular relevo a resposta social creche.

Rever da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, passando a chamar-se *Lei Quadro para a Educação dos zero aos seis anos* (CNE, 2011).

Elaborar, sob a responsabilidade do ME, de linhas pedagógicas orientadoras para a educação dos zero aos três anos, independentemente dos contextos onde possam estar as crianças, pois a falta destas linhas orientadoras contribui, igualmente, para a desqualificação da educação desta faixa etária (CNE, *idem*).

Dar especial atenção à articulação entre a EI e o 1º ciclo. A educação não pode ser entendida de forma segmentada em etapas e serviços, mas como um *continuum* coerente, em que estabelecimentos de educação e ensino, educadores e professores se articulam e elaboram propostas e respostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado. Salientamos ser premente a articulação de qualidade entre a EI e o 1.º ciclo do ensino básico; na Finlândia, considerado um dos países com o melhor sistema de educação, existe um ano de transição dedicado à introdução das aprendizagens formais para as crianças com seis anos de idade, antes de ingressarem, aos sete anos, no 1.º ano do ensino básico. Em Portugal, existem propostas que sugerem adiar para os sete anos o início da escolaridade e aos seis anos realizar-se uma introdução às aprendizagens formais de forma flexível, de acordo com desenvolvimento da criança (CNE, 2007, 2011).

Valorizar as competências individuais da criança pequenas e alargar “o direito à palavra”, desenvolvendo estratégias criativas para a escutar, compreender as suas tentativas de expressão e respeitar as suas vontades (CNE, 2011).

Tornar os estabelecimentos de educação mais autónomo e dotá-los de recursos humanos e matérias. É premente que estes estabelecimentos assumam uma outra postura face à realidade que os envolve, estes devem ser mais autónomos e mais abertos, como instituições polarizadoras de contextos educativos, multidimensionais e de interações intra e intergeracionais, que proporcionem um bom clima de convivência e articulação com instituições exteriores. Salientam que os estabelecimentos devem refletir sobre a organização dos diferentes tempos, espaços e recursos, onde o desenvolvimento da criança e a aquisição do saber-ser, saber-estar, saber-fazer e a preparação para a vida sejam considerados princípios básicos (CNE, 2007, 2011).

Reduzir o número de crianças por grupo na EI em Portugal, pois uma das dificuldades expressas no estudo da Eurydice em 2009, citado no Relatório *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*, é Portugal estar colocado entre os países com o maior número de crianças por grupo permitido - vinte e cinco -, próximo do Reino Unido -vinte e seis -, da Itália e Eslováquia - vinte e oito - (CNE, 2012).

Valorizar uma EI “intelectual” e não uma EI “escolarizante”, intensificando-a como espaço de (re)construção da cidadania, de garantia da totalidade dos direitos da criança, de amplas aprendizagens, de participação e democracia, uma EI que recuse, inteiramente, a escolarização, garantindo a sua identidade e os pressupostos que a sustentam (CNE, 2007, 2011);

Incentivar o envolvimento das famílias e de toda comunidade educativa na construção e gestão do currículo, bem como nas atividades desenvolvidas (CNE, 2011);

Disponibilizar melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional do educador e pessoal de apoio, reforçando o acompanhamento e a supervisão a estes profissionais, não valorizando, apenas, a sua avaliação determinada e obrigatória para progressão na carreira; e incentivar à criação de comunidades de aprendizagem de profissionais através de incentivos à formação, para que, em diálogo e colaboração e através de processos de investigação-ação, possam apoiar-se na resolução dos problemas colocados no quotidiano institucional e, ao mesmo tempo, fortaleçam a sua identidade profissional (CNE, *idem*).

Aumentar o orçamento das despesas do ME com as redes pública e solidária de EI, uma vez que outra das dificuldades expressas no estudo da Eurydice em 2009, citado no Relatório *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*, refere-se à redução de verbas disponibilizadas aos estabelecimentos de EI entre 2010 e 2011 (CNE, 2012).

Por fim, salientamos que o sucesso destas orientações, nacionais e transnacionais, não se restringe a boas e bem redigidas intenções, mas sim a um querer uma (re)configuração do papel do Estado, que pressupõe um investimento, uma omnipresença inteligente na orientação de políticas de acompanhamento de medidas educacionais e curriculares, uma total motivação para fomentar a autonomia dos estabelecimentos de educação e, deste modo, serem criadas condições para se respeitarem os princípios expressos nas orientações e noutros normativos.

CAPÍTULO V - O CURRÍCULO QUE SE PROCURA E A ARTE DE APRENDER

Educar é uma arte. Porém, são muitas as competências que convergem nesta arte, tal como são muitas as competências que convergem no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem ser, sem dúvida, adquiridos, mas também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo (Walsh, 1994, citado por Vasconcelos, 1997, p.251).

Assim, no dizer de Teresa Vasconcelos (*idem*), na EI educar é uma arte, uma arte que abraça uma atitude de atenção plena à multitudine de contextos de vida, bem como uma escuta atenta das necessidades mais profundas da criança e famílias no tecer de um currículo contextualizado e significativo para todas e para cada uma.

No passado, a humanidade viveu a Era de um currículo centrado num currículo-como-plano (Sousa, 2012), contudo, a sociedade evoluiu a uma velocidade estrondosa e transformou-se numa comunidade muito distante da geração fabril. Com efeito, hoje vivemos uma nova Era - a Era da sociedade do conhecimento - voltada para uma aprendizagem contextualizada e significativa, onde no cerne da educação reside a autonomia de ser, de fazer e de um pensar crítico e autêntico, libertando-nos das programações sociais e das metodologias da educação bancária (Freire, 2006).

Olhar a EI como uma resposta às necessidades da sociedade atual, e em especial da criança, implica analisar e refletir sobre o seu papel e sobre os desafios apresentados pela diversidade de contextos existentes nos estabelecimentos de educação, bem como reconhecer que o conhecimento requerido pela criança de hoje ultrapassa os muros dos estabelecimentos.

Perante tal cenário, não há dúvida que educar para os desafios dos tempos contemporâneos é uma necessidade que cresce ao sabor das transformações sociais. Pelo que, nesta conjuntura, é fundamental refletir sobre as seguintes questões: qual o currículo que se procura na EI?; e, o que significa uma aprendizagem profunda e significativa, que perdure e se difunda pela vida da criança?

Assim, neste capítulo, a partir da leitura de Seymour Papert (1985, 2008) e de Hargreaves e Fink (2007) refletimos sobre o espaço da aprendizagem na EI e sobre o currículo que se procura. Começamos por fazer uma incursão pela proposta de aprendizagem construcionista de Papert, fazendo uma breve alusão ao construtivismo de Piaget (1986) e à teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1978). Seguidamente, abordamos a aprendizagem contextualizada, profunda e significativa, e por fim, refletimos sobre o currículo que se

procura alicerçado em práticas conducentes à plena realização de todas as crianças e de cada uma.

5.1. Construcionismo: um caminho para uma aprendizagem profunda e significativa

Seymour Papert (1985, 2008), pai da teoria construcionista, ao elaborar a sua conceção de construcionismo encontrou suporte aprofundando a teoria construtivista de Piaget e a teoria socioconstrutivista de Vygotsky. Porém, acabou por se distanciar da psicologia do desenvolvimento e desenhar uma teoria focada na intervenção pedagógica. Assim, Papert definiu a sua teoria construcionista como uma reconstrução pessoal do construtivismo.

Piaget (1986), nas suas incursões teóricas pela perspetiva construtivista, desenvolveu a sua epistemologia genética, que compreendia a aprendizagem como uma construção onde a criança é construtora ativa do seu próprio conhecimento. Para o autor, o conhecimento, não sendo inato, construía-se através da interação com o meio, num processo de equilíbrio entre o novo conhecimento e o conhecimento anteriormente adquirido, mediante o processo de assimilação e acomodação. Nesta interação, a criança construía o seu conhecimento através de um processo de (re)elaboração constante, que evoluía de acordo com as suas estruturas cognitivas permitindo-lhe compreender e interpretar a realidade construída por si.

Nesta perspetiva construtivista, a base da aprendizagem deve esconjurar a transmissão de informação, a instrução propriamente dita, para dar lugar a uma aprendizagem ativa, onde a criança aprende a pensar e assume o comando da construção do seu conhecimento. Esta perspetiva rompeu com a conceção epistemológica do inatismo, que define a criança como uma tábua rasa, e impulsionou uma descontinuidade com o passado, rumo à construção de práticas contextualizadas e com sentido para a criança.

Segundo Fino (2000), nesta busca do conhecimento, Piaget valorizou os contextos de aprendizagem orientados para e pela criança, onde os educadores deviam facilitar e enriquecer todo o processo de construção, uma vez que, segundo esta perspetiva, a aprendizagem era facilitada quando autodirigida.

Já na perspectiva de Vygotsky (1978), a aprendizagem não era apenas o resultado da interação da criança com os objetos, mas também com a família, com o meio social e com o contexto cultural onde está inserida; destacando, na sua teoria, o papel do outro na construção do conhecimento como facilitador do desenvolvimento cognitivo. O autor remete-nos, assim, para o que denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), que corresponde à diferença entre o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer sob a orientação dos adultos ou em colaboração com os seus pares. Assim, esta perspectiva relevou as relações que se constroem entre as pessoas e entre estas e os contextos.

Fino (2001), citando Vygotsky, salientou que os aprendizes estruturam o seu pensamento e aprendem através das interações com o meio social, cultural e histórico que os rodeia. As funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, a nível social, entre indivíduos (interpsicologicamente) e, mais tarde, a nível individual, no interior da criança (intrapicologicamente). Nesta ordem de ideias, Vygotsky defendeu que o desenvolvimento intelectual ocorre de fora para dentro, no decurso de um processo de interação, mediação e internalização, através da relação que se estabelece entre os adultos e a criança e entre esta e os seus pares.

Papert (1985, 2008), por sua vez, toma como alusão as teorias citadas e avança nos seus estudos, acrescentando, ao modelo construtivista outros conceitos e, ainda, a linguagem de programação *Logo* - linguagem esta inteligível e de fácil manipulação por parte da criança, para lhes permitir programar a máquina e, desta forma, serem elas a gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Papert (2008), os computadores adaptados a diversos estilos de aprendizagem e aos diferentes níveis de capacidade e interesse podem apresentar-se como boas ferramentas para criar ambientes desafiantes, formas alternativas de promover o diálogo intersocial, impulsionando o desenvolvimento da autonomia intelectual para auxiliar na construção da sua própria aprendizagem, permitindo maior liberdade de ação para as decisões individuais e para a resolução de problemas significativos. Nesta tríade, criança, computador e conhecimento, o autor referia que o educador, atento aos interesses e necessidades da criança, era um facilitador criativo, motivando-a para o uso do *software*, de modo a intensificar o seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Criar aprendizagens, por vezes, ancoradas num contexto que incorpore a utilização de recursos tecnológicos é uma necessidade que cresce ao sabor das transformações sociais. Alguns destes recursos podem ser integrados, de forma diversificada, no contexto do jogo simbólico, por exemplo: quando a criança fala ao telefone ou ao telemóvel, quando brinca com um objeto a representar uma máquina fotográfica ou fotocopiadora, uma máquina registadora numa situação de supermercado ou uma batedeira para confeccionar um bolo. Silva et al. (2016) relevam que o computador ao acesso da criança, possibilita a construção de aprendizagens no âmbito do conhecimento do mundo, das linguagens artísticas, da linguagem escrita, da matemática, entre outros. Porém, importa, aqui, salientar que incorporar a tecnologia à revelia de uma reflexão ou intenção pedagógica, ao invés de se intensificar as proficiências da aprendizagem, poderá resultar num novo constrangimento ou servir para fazer “mais do mesmo”. Assim, é relevante que se desenvolva na criança, desde muito cedo, uma leitura crítica, que a torne consciente das potencialidades e riscos destes recursos, evitando que se torne somente consumidora e seja também produtora, utilizando estes recursos para produzir fotografias, registar acontecimentos ou situações, ampliando os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade (Silva et al., *idem*).

Para Papert (2008), “(...) a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (p.134).

Segundo o autor (Papert, *idem*, 1985), o conhecimento é construído e interiorizado pela criança, sendo, nesta ordem de ideias, o conhecimento de cada uma, tão único quanto a própria criança. Defendia, ainda, que as aprendizagens dependem do contexto em que ocorrem e que quanto mais adequados forem os nutrientes cognitivos, maior será a probabilidade de a criança constituir e reconstruir o seu próprio conhecimento. Contudo, para a exploração desses nutrientes cognitivos, é muito importante que o educador disponibilize instrumentos adequados a cada uma. Para Papert, ao ensinar-se à criança, nega-se-lhe o direito à descoberta e (re)construção do conhecimento.

Para clarificar a atitude construcionista, Papert (2008) recorreu a um provérbio africano: “se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar” (p. 134). A ação de dar o peixe corresponde a uma perspetiva instrucionista, dar o conhecimento; porém, se fornecermos as ferramentas necessárias para a criança pescar, incentivamos a procura do seu próprio alimento, ou seja, a conquista do seu conhecimento - atitude construcionista.

Assim, numa abordagem curricular contemporânea, Papert (2008) escreveu que as atividades nos estabelecimentos de educação devem ser entrecidas com as mundividências da criança, em estreita ligação com as suas regiões mentais “quentes”, uma vez que, segundo o autor, o conhecimento significativo ocorre quando as regiões mentais “frias” são aquecidas pelo contacto com as regiões mentais “quentes”.

Papert (*idem*) salientou que os estabelecimentos de educação devem promover a clarificação de ideias na criança, através de atividades de pesquisa individual ou em grupo. Para o autor, as práticas pedagógicas centradas em boas discussões e em *affairs* desenvolvem aprendizagens profundas e significativas e excluem trivial instrução e transmissão de saberes. Assim, numa educação de excelência, as propostas de aprendizagem devem contemplar atividades repletas de significado e, ainda, envolver as famílias.

Este autor (Papert, *ibidem*) referiu, ainda, que, nestas práticas pedagógicas centradas em boas discussões e em *affairs*, é essencial darmos tempo à criança para, ao seu ritmo, observar e refletir sobre as suas perceções e fazer conexões a partir de conhecimentos adquiridos, pois a comunicação promove o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem.

Com efeito, defendia o respeito pelo ritmo de cada criança, sem a preocupação de diagnósticos precoces, entendendo que cada criança tem o seu ritmo e pensamento, podendo não estarem todas preparadas no mesmo tempo de vida para aprender e compreender um determinado conteúdo. Referindo-se às aprendizagens a partir do 1.º ano de escolaridade, o autor considerava imprudente o facto de que “uma criança na escola que não consegue aprender a ler ou fazer aritmética na idade adequada tend[a] a ser diagnosticada como portadora de um transtorno de aprendizagem, sendo colocada em classes especiais” (Papert, *ibidem*, p. 95). Porém, alguns estabelecimentos de educação continuam a não ter em consideração este tempo, enfatizando o ensino e não conseguindo, desta forma, dar resposta aos diferentes ritmos e tipos de aprendizagem existentes dentro do universo da EI.

Assim, o grande desafio da educação passa por se proporcionar a cada criança meios de aprendizagem que valorizem a construção mental de forma a que (re)construa o seu próprio conhecimento, num ambiente rico em nutrientes cognitivos, onde tenha uma grande autonomia e onde o educador desempenhe a função de agente metacognitivo, *i.e.*, tenha um papel de orientador e não de um mero transmissor de conhecimentos. Dito de outro modo, o educador “se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor actor secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural a melhor actor principal” (Fino, 2008a, p.278).

Nesta perspectiva, o papel da EI não passa por ensinar a criança a ser, no futuro, bom aluno e a ingressar numa licenciatura que lhe dará acesso a um emprego para a vida; pelo que, a função da EI deverá ser fornecer à criança as ferramentas necessárias para aprender, bem como para saber avaliar novas situações e, conseqüentemente, lidar com o inesperado tornando-se, assim, capaz de se adaptar a diferentes situações e trabalhos futuros.

Assim, neste caminho rumo a uma aprendizagem profunda e significativa que se difunde e que perdura por toda a vida (Hargreaves & Fink, 2007), apraz-nos refletir: mas, afinal, o que é esta aprendizagem profunda e significativa?

5.2. A aprendizagem profunda e significativa

As transformações sociais dos tempos de hoje levam-nos a compreender a educação como um processo que se desenvolve desde o início da vida e se prolonga até ao último momento. Com efeito, procura-se uma aprendizagem profunda e significativa, que constitua uma preparação para a vida (Hargreaves & Fink, *idem*).

No relatório *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (Portugal, 2011), Gabriela Portugal escreveu que as experiências precoces são cruciais para o desenvolvimento cerebral da criança, pelo que, muito do que somos está relacionado com o que aprendemos durante a nossa infância. Escreveu, ainda, que a aprendizagem na EI apresenta particularidades específicas - compreende uma aprendizagem holística, contextualizada com a vida da criança, excluindo as linhas pedagógicas escolarizantes e estandardizadas.

Segundo Silva et al. (2016), esta aprendizagem deve ser entretida num brincar rico e estimulante, que promova o envolvimento e desenvolvimento holístico da criança e que se afaste da visão redutora de um brincar livre sem intenção educativa, que serve apenas para ocupar o dia da criança. Para as autoras, num brincar contextualizado e rico a criança aprende a ser, a fazer e a estar; salientam que nas brincadeiras entre pares desenvolve a linguagem e a comunicação, fomenta laços de amizade e partilha, bem como interioriza valores e o respeito pelo outro.

Na sequência destas ideias, o quotidiano da criança nos estabelecimentos de educação deve ser nutrido de aprendizagens profundas e significativas, para tal é necessário motivá-la para a curiosidade e para os novos conhecimentos, incentivando-se o seu envolvimento nas atividades - olhar, ouvir, manipular, mover-se e sentir, bem como refletir sobre as suas ações.

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa corresponde ao que o autor intitula de aprendizagem por recepção. Esta aprendizagem esconjura a transmissão de informação e a instrução propriamente dita, processando-se através de um método ativo, por intermédio do qual a criança aprende a pensar e assume o comando da construção do seu conhecimento, facilitada pela organização cuidadosa das experiências. O autor defende que os educadores devem ajudar a criança a clarificar ideias através de pesquisas individuais ou grupo e promover práticas centradas em diálogos.

Nesta aprendizagem, os conhecimentos da criança são valorizados em todo o desenvolvimento do processo educativo; esta aprendizagem compreende a aquisição de novos significados e conhecimentos a partir dos saberes presentes na estrutura cognitiva de cada criança (Ausubel, *idem*).

As autoras (Silva et al., 2016) também afirmam que, numa aprendizagem significativa, os saberes e as competências da criança devem ser valorizados, pois é a partir desses conhecimentos que constrói ou reconstrói novos saberes, que a irá ajudar a dar sentido ao mundo. Ou seja, numa aprendizagem significativa a criança é agente do seu processo educativo e autoconstrutora do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, a criança não pode ser entendida como uma tábua rasa, nem pode ser considerada pela sua genética (Malaguzzi, 1993) ou como um recipiente que enchemos com os nossos saberes, mas como um indivíduo com conhecimentos e cultura, que aprende e constrói novos saberes através da experiência, da partilha e das interações com os seus familiares, pares e educadores. Quando a criança classifica e organiza os conhecimentos pelas suas experiências conseguirá, mais tarde, assimilar conceitos abstratos sem a necessidade de os experimentar.

Hargreaves e Fink (2007) ao utilizarem a expressão - aprendizagem profunda -, abraçam o significado de uma aprendizagem ampla, assente “no desejo de conhecer, compreender, comunicar e fazer do mundo um lugar melhor” (p. 50). Ou seja, é uma aprendizagem holística que envolve o intelectual, social, emocional e espiritual, que se processa através de um conhecer lento - “*slow knowing*” (p.50) - orientado para o significado das coisas e para a compreensão da vida.

A aprendizagem profunda, segundo os autores (Hargreaves & Fink, 2007), é exigente do ponto de vista intelectual e compreende cinco tipos de aprendizagens, a saber: os quatro tipos de aprendizagens referidos no relatório da UNESCO (Delors et al., 2010), que alicerçam o conhecimento ao longo da vida - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver; bem como o quinto tipo de aprendizagem acrescentado pelos autores Hargreaves e Fink (2007) - aprender a viver sustentavelmente, que consiste em aprender a respeitar e a preservar o planeta Terra que nos dá a vida, e a trabalhar com as pessoas de diferentes comunidades para que todos usufruam dos benefícios da vida económica e ecológica a longo prazo.

Com efeito, a aprendizagem profunda não se preocupa apenas com o desenvolvimento cognitivo da criança, mas com todo o seu desenvolvimento que compreende os conhecimentos, competências, predisposições e sentimentos onde se inclui as sensibilidades estéticas e espirituais.

Assim, a ênfase da aprendizagem profunda e significativa é colocada na criança, nos seus interesses e necessidades, no seu envolvimento com a construção do conhecimento, bem como no escutar as suas necessidades mais profundas e as das suas famílias; escutar não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos. Para tal, é necessário que o educador dê tempo a si mesmo para refletir sobre a aprendizagem da criança e, tendo em linha de conta atividades relevantes e com significado cultural, estético e ético, lhe proporcione múltiplas oportunidades de fazer escolhas, múltiplas oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interações e múltiplas oportunidades de trabalhar em diferentes espaços com diversos materiais (Hargreaves & Fink, *idem*).

A noção de aprendizagem profunda e significativa alicerçada no conhecer lento e profundo referido por Hargreaves e Fink (*ibidem*), assenta numa forma de conhecer para proporcionar uma aprendizagem para a vida, uma vez que confere profundidade à nossa existência, instiga a melhorias sobre a compreensão humana e demonstra tolerância face ao marginal e ambíguo, dá maior importância a detalhes que, de forma imediata, não fazem sentido, explora situações sem saber o que procura, olha a ignorância como um campo de onde pode despontar a compreensão, é recetiva, abdica do controlo sobre os caminhos que a mente decide tomar, e examina com seriedade as ideias que surgem a partir do nada.

Como pensamento concludente deste ponto, referimos as palavras de Confúcio, citadas por Hargreaves e Fink (*ibidem*): “a aprendizagem sem pensamento é um labor perdido; o pensamento sem aprendizagem, um perigo” (p. 51).

5.3. O currículo que se procura: no encontro de sentidos, uma palavra pela arte de aprender

Vivemos numa época marcada por uma aceleração vertiginosa e assustadora no plano do conhecimento e, conseqüentemente, pela existência de estabelecimentos de educação estruturados segundo a preocupação de um maior e melhor conhecimento que abra as portas para entrar um bom futuro. Porém, este apressuramento torna, muitas vezes, os estabelecimentos acelerados, preocupados por demais com o desenvolvimento de conhecimentos escolares, desenhando currículos estruturados segundo uma meta-narrativa e cheios de conteúdos para todos e ao mesmo tempo para ninguém; acresce o facto de não ser dado à criança tempo para refletir sobre esses mesmos conteúdos, limitando-a no enriquecimento de conhecimentos e atitudes exploratórias, essenciais à emancipação e à autenticidade na interação a estabelecer com o mundo.

Se a noção de currículo como conversação complexa for considerada nos estabelecimentos de educação (Pinar, 2007), esta não deverá ser o espaço para o currículo-como-plano (Sousa, 2012), concetualizado como uma conversa decidida, fechada e desligada da vida da criança. Assim, urge debruçarmo-nos sobre a finalidade do currículo que se procura, afinando o nosso foco para as seguintes questões: será que os currículos nos estabelecimentos de educação: integram conteúdos relevantes para a criança?; propiciam o multiculturalismo, atividades de projeto e práticas pedagógicas centradas em diálogos entre educadores, criança e famílias?; e, conferem tempo para permitir que a criança mature novos saberes e os apreenda de forma profunda e significativa?

A criança é um ser em constante desenvolvimento, sendo hoje sabido que este desenvolvimento é fruto das relações que estabelece com o quem lhe é próximo - adultos, criança e contextos do seu dia-a-dia -, remetendo-nos, assim, para uma abordagem que compreenda a necessidade de termos em consideração os diferentes contextos onde se movimenta - abordagem ecológica da aprendizagem (Bronfenbrenner, 2002). Segundo o autor, os contextos que envolvem o quotidiano da criança encontram-se interrelacionados, pelo que a harmoniosa interação com os distintos contextos intensifica o desenvolvimento da criança, tanto no campo cognitivo como no campo social. Vasconcelos (2009a) releva que ao educarmos de forma compartimentada não desenvolvemos as habilidades, os conhecimentos e as sensações da criança na sua plenitude.

Nos nossos dias, importa na EI adotar um ponto de partida que nos oriente para um profundo conhecimento das realidades da criança, que nos forneça saberes essenciais à construção de currículos e práticas educativas contextualizados e significativos, adequados a cada realidade.

A EI precisa de uma abordagem curricular que consiga acompanhar a criança desta nova Era da sociedade do conhecimento, adicionando às suas competências básicas mais antigas, as novas competências básicas adquiridas, as quais segundo os decisores políticos de Queensland, citados por Hargreaves e Fink (2007), são essenciais para que a criança atue com responsabilidade e criatividade, de modo a ser capaz de superar os desafios do mundo atual.

Por conseguinte, o currículo que se procura para a EI deverá ir mais além do ensinar conhecimentos escolares, deverá ajudar a integração da criança na vida, ou seja, pressupõe uma aprendizagem profunda, ampla e significativa, realizada através de um processo de conhecimento lento que se difunde e perdura pela vida. Torna-se, assim, oportuno referir a analogia, gizada pelos autores, de que tal como as águas fundas são mais calmas, a aprendizagem profunda raramente é apressada; a tónica desta abordagem reside no tempo que deve ser propiciado à criança para conhecer, compreender e conseguir comunicar.

Ainda segundo Hargreaves e Fink (*idem*), esta aprendizagem orientada para o significado das coisas e para a vida envolve o intelectual, o social, o emocional e o espiritual de cada criança, abarcando o que Fendler (2001) chama de *whole child*. Para alcançar esta aprendizagem, é imperativo que os educadores recuem no tempo e reflitam na forma como a criança está a aprender, para então agirem e tecerem em conjunto com a criança e famílias um currículo contextualizado, com sentido para todas e para cada uma.

Com efeito, a noção de currículos na EI deve alicerçar também o conhecer lento e profundo, mas exigente do ponto de vista intelectual referido por Hargreaves e Fink (2007), assente numa forma de explorar e conhecer o mundo que compreende uma aprendizagem ampla, profunda e significativa.

Nesta linha de pensamento, procura-se para a EI um currículo alicerçado numa prática democrática, que implica, segundo Moss (2007, citado em Vasconcelos, 2009a) o reconhecimento das múltiplas perspetivas e o respeito e aceitação da diversidade e multiculturalidade, bem como o harmonioso acolhimento da curiosidade de todos e dos distintos pensamentos da criança e das famílias.

Para tal, é importante termos em atenção a noção do outro numa política da diferença e sermos educadores cosmopolitas capazes de abraçar um grupo com diferentes culturas, atendendo, assim, à diversidade numa “pedagogia de fronteira” (Vasconcelos, 2009a, p. 55). Segundo a autora, esta pedagogia de fronteira compreende um currículo e uma planificação contextualizados, que oferecem aprendizagens ricas e diversificadas, bem como alertam a criança para os sentimentos e interesses do outro. Mas segundo Vasconcelos (2012), para emergirem atividades contextualizadas, onde a criança e o adulto desenvolvam as suas habilidades, imaginação e pensamento crítico e autêntico, estes devem ser envolvidos e escutados no tecer do currículo e da planificação.

Assim, nesta conceção de currículo que se procura para a EI, todas as atividades desenvolvidas devem ser tratadas com muita seriedade e respeito, fomentando-se o diálogo sobre os seus desenhos e registos, entre o adulto e a criança, bem como entre pares, afastando-se de produções meramente decorativas expostas nos *placards* ou levadas para casa, e aproximando-se de paredes de estabelecimentos de educação e de salas com sentido, que falam, documentam através de exposições temporárias e permanentes o significado que a criança e o adulto atribuem às atividades e à vida (Edwards et al., 1999).

Na sequência destas ideias, é importante educarmos a criança para a reflexão, para falar sobre os significados que atribui às coisas e à vida. É importante conversarmos com a criança quando fazemos um passeio ou quando vamos assistir com ela a uma peça de música ou de teatro para que todas estas atividades tenham significado e reflexo no desenvolvimento da autonomia, do imaginário e de outras expressividades da criança.

Segundo autoras (Silva et al., 2016), o desenvolvimento da criança acontece como um todo, as suas dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional interligam-se e desenvolvem-se em conjunto. Pelo que, educar é ter uma visão de totalidade, é desenvolver todas as dimensões da criança (Fendler, 2001), incluindo o desenvolvimento espiritual independentemente das diferentes práticas religiosas da criança, famílias e dos educadores (Bone, 2019) e encontrar o caminho intelectual e emocional que contribua para melhorar a sociedade da qual a criança faz parte.

Neste sentido, a criança deve aprender, desde cedo, a respeitar o próximo - pessoa, animal ou ambiente -, aprendendo, assim, a apreciar os tempos de contemplação e silêncio, essenciais à maturação de um pensamento que não desponte de forma encadeada e automática, mas que seja um pensamento crítico e autêntico, assente numa reflexão entretecida em nobres valores.

Nesta linha de pensamento, é importante darmos tempo à criança, darmos tempo para a criança olhar o próximo, para pensar ou para simplesmente respirar; é importante paramos para a criança contemplar uma flor, um passarinho, o mar, o vento, a chuva a cair ou um outro qualquer elemento da natureza. Assim, salientamos ser por demais importante darmos um *nada* às nossas crianças, um *nada* profundo e repleto de significado, um *nada* que corresponda ao silêncio, a um momento de pausa e de reflexão ou a um momento livre. Porém, vivemos uma época onde a criança recebe estímulos a todo o momento, e onde alguns educadores ainda acreditam que conquistam um melhor desenvolvimento aproveitando todo o tempo para realizar atividades, roubando o tempo para o *nada* da criança.

Assim, o currículo que se procura assenta em aprendizagens sem pressas, que também dê *tempo-com-tempo* à observação, à contemplação e ao *nada* para, assim, a criança interiorizar as aprendizagens mediante um pensar lento, crítico e autêntico, para como referem Hargreaves e Fink (2007) ruminar as aprendizagens, ao invés de as engolir, à semelhança de uma refeição *fast-food*, sem aprender a apreciar o agradável sabor das aprendizagens.

Na sequência destas ideias, Vasconcelos (2009a) releva o papel de um educador reflexivo, que pondere dia-a-dia se as atividades desenvolvidas e os espaços são ricos em conteúdos atrativos para a criança e se estão a oferecer uma multitude de possibilidades e experiências que favoreçam a interação social, e que verifique se estão a fomentar uma aprendizagem construtiva que conecte a infância à natureza, a arte à ciência e a ecologia ao quotidiano da criança.

É neste sentido, que Malaguzzi (2001) afirma que urge diversificarmos os ambientes educativos - terceiro educador -, por forma a enriquecermos as experiências e aprendizagens da criança; assim, neste currículo que se procura, é crucial a escolha atenta, flexível e criteriosa dos espaços e dos materiais (Silva et al., 2016). Segundo Vasconcelos (2012), os tradicionais cantinhos estáticos e estereotipados devem ser substituídos por “oficinas de investigação e experimentação” (p. 36), transformadas ou alteradas tendo em atenção os interesses e necessidades da criança. Salientamos, ainda, que estas oficinas devem ser estruturadas de forma a proporcionar contextos e instrumentos que permitam desenvolver a expressão pelo corpo, pelo gesto, pelo som, pela melodia, pela palavra, pela poesia, pela mímica - as cem linguagens da criança referidas por Loris Malaguzzi (Edwards et al., 1999).

Neste currículo que se procura, torna-se também premente dedicarmos especial atenção à criação de ambientes naturais e espaços de pesquisa no exterior dos estabelecimentos. Estes devem ser cuidadosamente planejados e criados de forma sustentável, a partir de um olhar atento sobre a natureza e articulado com os interesses e necessidades da criança, para possibilitarem uma continuidade e extensão das atividades que se realizam no espaço interior e contribuírem para o cuidado e preservação do ambiente (Máximo-Esteves, 1998).

É importante que a criança cresça consciente de que os contextos onde se move fazem parte integrante do meio ambiente e da natureza, para ter presente que “a defesa e a melhoria do ambiente para as gerações presentes e futuras constituem um objetivo urgente da Humanidade” (Declaração da conferência de Estocolmo, 1972, citado em Máximo-Esteves, *idem*, p. 21)

Porém, importa, aqui, abrir um parêntesis para salientar que as medidas de segurança, agora guiadas por uma legislação intransigente, levaram à substituição dos pisos naturais considerados perigosos para a criança, por pisos sintéticos, empobrecendo a maioria dos espaços exteriores em elementos naturais, nomeadamente água, árvores, areia, terra, plantas, e, conseqüentemente, empobrecendo também as experiências e contacto da criança de hoje com a natureza. Esta realidade, remete-nos para as seguintes reflexões: será que a criança anda pela vida em pisos sintéticos ou deveríamos deixá-la experienciar o equilíbrio e o andar pelos diferentes pisos que encontra fora dos estabelecimentos de educação? Como podemos educar para o cuidado e contemplação da natureza, se não se dispõe de árvores e flores, mas apenas de um pobre piso de *tartan*, que nos dias de chuva fica ensopado e nos dias de sol queima dificultando as brincadeiras da criança?

O currículo que se procura contempla muito tempo em estimulantes e ricas atividades ao ar livre, num espaço que facilite a comunicação com o contexto envolvente e com a natureza. Ou seja, a brincadeira ao ar livre e as relações - humanas e com o meio ambiente - têm lugar especial neste currículo, permitindo usufruir da natureza, estar em contacto com o chão, com a terra, com a jardinagem e com a horta; este currículo valoriza os estilos de vida saudáveis (Vasconcelos, 2009a).

Torna-se, assim, importante olharmos o currículo e construí-lo tendo em linha de conta o além dos muros altos dos estabelecimentos, proporcionando, sempre que possível, vivências contextualizadas fora dos seus muros.

Com efeito, urge salientar que neste currículo que se procura, os educadores abraçam a ética do cuidado e do respeito - a carta de princípios para uma ética profissional, referida por Moita (2012), que tem em linha de conta um compromisso com a criança e famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade.

Concluímos este capítulo com o poema do professor italiano Loris Malaguzzi - *Ao contrário, as cem existem* -, por representar uma crítica à educação tradicional transmissiva e projetar um estabelecimento de educação como um local de produção de cultura, não só de cultura da infância, mas de cultura produzida pela infância, com uma prática entretecida num currículo holístico e assente na educação para todos com todos, numa educação humanista que inclui todos e não exclui ninguém. Dito de outro modo, num currículo assente na plenitude de uma democracia, capaz de dar resposta às necessidades mais profundas da criança e das famílias de hoje, desenvolvendo as cem linguagens da criança, a saber:

Ao contrário, as cem existem.
A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
Malaguzzi (Edwards et al., 1999, p. v).

PARTE II - TRABALHO DE CAMPO

O CURRÍCULO QUE SE PROCURA - DO UNIVERSO DE SENTIDOS AO UNIVERSO DAS PRÁTICAS

CAPÍTULO VI - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

À entrada do estabelecimento de educação, na costa oeste da ilha da Madeira, observava a chegada das crianças à instituição numa conversa entusiasmada, umas acompanhadas pela mãe e outras pelo pai. Pais e filhos cumprimentavam-me desejando um bom dia e continuavam as suas conversas dirigindo-se às salas. Pretendemos ao longo deste trabalho de campo, repensar o campo específico que define a EI, ao nível das práticas, pela voz da educadora, crianças e famílias. Este estudo implicará estar na instituição frequentemente, por longos períodos de tempo, para observar o dia-a-dia da educadora, crianças e famílias. Paralelamente, faremos entrevistas informais à educadora, à diretora, às crianças e famílias, e ainda participaremos nas reuniões docentes e de pais. Este trabalho de campo irá se prolongar ao longo de todo o ano com o desígnio de recolhermos minuciosas, ricas e relevantes informações para este estudo (nota de campo, 6 de fevereiro de 2015).

Em Educação, as investigações podem ser norteadas por uma multitude de abordagens, pressupostos metodológicos e estratégias, desde que, pautadas pela veracidade e critérios éticos, o pesquisador faça as suas opções, tendo em consideração a teoria que se pretende verificar (G. Lapassade & R. Lourau, 1974, citados em Sousa, 2000). Neste sentido, as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência, de pertinência relativamente ao fenómeno a estudar e não pela preocupação apriorística da escolha entre um ou outro referencial filosófico (Estrela, 2007; Sousa, *idem*).

Tendo em consideração que, neste estudo, pretende-se repensar o campo da EI, ao nível das práticas, pela voz da educadora, crianças e famílias, fenómeno que nos pareceu ser de complexo tratamento estatístico, o desenvolvimento desta investigação levou-nos ao encontro de uma abordagem que privilegiasse a interpretação, análise e compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos atores envolvidos, através de informações recolhidas, ricas em pormenores descritivos através de uma vivência aprofundada com os participantes, nos seus contextos ecológicos naturais. Com efeito, privilegiamos uma abordagem interpretativa, ancorada nas ideias de Denzin e Lincoln, 2006; Bogdan e Biklen, 1994; Bogdan e Taylor, 1986; Lapassade, 2001; Sousa, 1997, 2000, de dimensão de estudo de caso de natureza etnográfica de Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Stake, 2012; e Woods, 1999.

No presente capítulo damos a conhecer o percurso mental e metodológico abraçado ao longo deste trabalho de campo. Inicialmente, refletimos sobre a investigação em educação, apresentamos as razões que nos levaram a desenvolver este estudo, a definição do problema, o *design* de investigação e as nossas questões de partida. Posteriormente, exploramos o paradigma de investigação privilegiado, refletimos sobre os princípios éticos, o acesso ao campo, os instrumentos de recolha de informações utilizados e o abandonar o campo.

Finalmente, apresentamos os processos de análise e interpretação adotados na construção de significados.

6.1. A investigação em educação em Portugal

Dedicamos, aqui, um espaço para refletirmos sobre a investigação em educação em Portugal para uma melhor compreensão dos seus paradigmas e métodos da investigação, uma vez que é condição obrigatória, a todos os que se propõem desenvolver estudos científicos neste âmbito, conhecer as ideias subjacentes aos diferentes paradigmas, de modo a desenham, conscientemente, o plano metodológico da investigação, tendo por objetivo minimizar os riscos inerentes aos estudos científicos.

A palavra investigação deriva do latim *investigatio* - *in* + *vestigium* -, *in* que corresponde à ação de entrar e *vestigium* que significa “a pegada, a marca do pé, o vestígio de alguma coisa que aconteceu num certo lugar e num certo tempo e aí deixou marcas de si” (Rosa, 1994, citada em Sousa, 2005, p. 11). Assim, segundo este autor, investigar significa, em termos etimológicos, a ação de entrar nos vestígios e procurar nos sinais do desconhecido o conhecimento daquilo que os incitou, *i.e.*, uma pesquisa onde se procura descobrir o que ainda não se conhece.

Desde os alvares da humanidade, a investigação, enquanto fruto do desejo ou necessidade de conhecer o mundo e compreender a natureza dos fenómenos que o rodeia, apresentou-se como um elemento essencial na construção de um conhecimento científico (Sousa, *idem*). Nesta viagem pela história da procura do saber científico, as investigações, enraizadas nas diferentes formas de pensar a ciência, adotaram uma multitude de abordagens metodológicas.

Revisitando os estudos de natureza dedutiva de Aristóteles e Gregos, centrados sobretudo em torno do pensamento, encontramos um raciocínio silogístico para através de uma premissa maior e universal relacionar uma premissa menor e, assim, alcançar uma conclusão; a título de exemplo referimos como premissa maior - todos os homens são mortais -, como premissa menor - Sócrates era um homem - e como conclusão - então Sócrates é mortal (Sousa, 2000).

Muitos séculos passados, Bacon pelo método indutivo, contrariando a visão transcendental e a razão sem comprovação, através de múltiplas observações do fenómeno obtinha uma afirmação ou hipótese que, depois de testada por experimentação, dava origem a generalizações ou leis universais. Integrando estas duas abordagens, Darwin procurou confirmar a hipótese de seleção natural e explicar a origem dos animais - uma premissa maior do método dedutivo, deu origem a uma afirmação ou hipótese que foi testada pela recolha e análise lógica dos dados e, assim, alcançou a sua teoria que explica a evolução das espécies. Anos mais tarde, partindo desta linha de pensamento, J. Dewey defendeu que um método para ser científico teria de ter em consideração as seguintes etapas: a identificação e definição do problema; a formulação de uma hipótese; a recolha, organização e análise dos dados; a formulação de conclusões e verificação; e a rejeição ou modificação da hipótese (Sousa, 2000).

Há que sublinhar que, não apenas recentemente, mas desde os primeiros passos na construção do conhecimento científico, se têm adotado diferentes metodologias para olhar criticamente para um fenómeno.

Assim, falar de investigação em educação, segundo Sousa (*idem*), implica abordar os pressupostos e valores que orientarão o plano de pesquisa que irá iluminar as opções que o investigador toma no caminho que o guiará rumo às respostas ao fenómeno a investigar, *i.e.*, implica abordar os paradigmas e métodos de investigação.

O historiador Thomas Kuhn na sua obra *The Structure of Scientific Revolution* (1962), onde veicula a ideia de que os grandes processos da ciência se fazem mais pela rutura do que por mecanismos de continuidade, dá origem ao conceito de paradigma - um conjunto de premissas organizadas e norteadas por normas científicas válidas que, numa determinada época histórica, orientam a ação dos investigadores. Ou seja, um paradigma é um quadro teórico e metodológico que unifica os investigadores que utilizam uma dada metodologia quando levam a cabo a sua investigação e, conseqüente, uma legitimação relativamente à natureza do estudo. O pesquisador, ao optar por um paradigma, integra-se numa comunidade científica que partilha as mesmas normas científicas, orientando-se pela mesma linguagem e pelas mesmas ideologias (Sousa, 2000).

Segundo Anadón (2007), a investigação em educação, com raízes na província de Quebeque, no Canadá, passou a ser reconhecida há aproximadamente quarenta e poucos anos. A partir dos anos 70, aquando da criação do programa *Fonds d'aide aux chercheurs et d'action concerté*, as universidades organizaram centros de investigação aumentando, assim, o número de mestrados e de doutoramentos em educação e, em universidades europeias e norte-americanas, formou-se a primeira geração de portugueses que obteve graus académicos em ciências da educação ou em educação; esta filiação a universidades estrangeiras perdurou por muitos investigadores de gerações seguintes (Estrela, 2007).

Outros autores (Travers, 1978; Tyler, 1976, citados em Bogdan & Biklen, 1994) citam o ano de 1954 como o ponto de viragem e reconhecimento da investigação educacional, quando foi aprovado em congresso a atribuição de bolsas a instituições com programas de investigação em educação. Porém, só investigações norteadas por abordagens quantitativas eram apoiadas pelas agências de financiamento, as investigações que utilizavam metodologias qualitativas, à época, eram consideradas investigações marginais e não eram aceites pela comunidade científica; só a partir dos anos 70 surge a segunda fase das pesquisas qualitativas e estas agências, nomeadamente o *National Institute of Education*, começaram a interessar-se e a financiar investigações qualitativas de carácter avaliativo e, embora estes estudos ainda não fossem os dominantes, deixaram de ser vistos como marginais. Porém, importa, aqui, referir que os estudos desenvolvidos pela *Escola de Chicago* nos anos 20 e 30 do século XX, abriram as portas à investigação desta índole nos estudos sociais e educacionais.

Todavia, foi nos anos 80, com a obtenção de graus académicos de mestrados e doutoramentos, criados nessa década, em universidades estrangeiras e também em universidades portuguesas, que a investigação educacional em Portugal ganhou inusitado volume; este desenvolvimento foi ocasionado pela criação da *licence*, numa área designada Ciências da Educação, em três universidades francesas, pelos investigadores Chateau, Debesse e Mialaret. Este reconhecimento da investigação influenciou a criação de cursos universitários em outras universidades francesas e, ainda, a estruturação de cursos idênticos em Portugal. Com efeito, alargaram-se contactos e assistiu-se a um grande esforço por acompanhar a investigação que se realizava no estrangeiro; todavia, esse acompanhamento fez-se em desprimor da atenção dada à investigação praticada no nosso país e, conseqüentemente, a investigação educacional, em Portugal, era como um espelho onde se refletia a imagem da investigação internacional (Estrela, 2007).

Importa, aqui, abrir um parêntesis para referir que o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, criado em 1956, foi determinante na criação de condições que permitiram e valorizaram a ida de bolseiros portugueses para centros internacionais nas décadas seguintes, em que se deram os primeiros passos na investigação educacional em Portugal (Estrela, 2007).

Durante várias décadas, “o apelo à unicidade da ciência e o desejo de afirmação científica em pé de igualdade com as outras ciências, fizeram com que adoptassem uma única metodologia de investigação, a das ciências exactas e naturais” (Sousa, 2000, p.22). A maioria dos investigadores afirmava que toda a investigação em educação para ser considerada científica deveria adotar o modelo reconhecido nas ciências da natureza, que se baseava na tradição quantitativa, que seguia uma linha de orientação centralizada na verificação rigorosa e quantitativa das hipóteses derivadas de uma teoria, e que se julgava capaz de gerar o conhecimento que se pretendia universal. Nesta linha de pensamento, na investigação em educação instalou-se a mesma conceção científica que nas ciências da natureza, pelo que, para se ser cientista em educação, era obrigatório seguir uma abordagem nomotética - vocábulo que vem do grego *nomos* que significa lei -, que tinha como finalidade explicar os fenómenos para enunciação de leis e generalizações face a condições semelhantes, e, assim, prever situações futuras (Anadón, 2007; Sousa, 2000).

Nesta época, em que o ideal de ciência assentava numa filosofia positivista baseada na objetividade e neutralidade do investigador, pedia-se ao investigador que se colocasse fora da realidade a estudar para que, despojado de emoções e contradições ou subjetividade, apreendesse o fenómeno na sua pureza (Sousa, *idem*). Os investigadores consideravam que os fenómenos sociais e educacionais eram uma realidade objetiva e que podia ser expressa numericamente (Estrela, 2007).

Para os positivistas, os estudos

Face a condições semelhantes, surgiriam os mesmos resultados, quer fossem aqui ou acolá, quer fossem ontem, hoje ou amanhã. Este determinismo universal punha naturalmente de parte o local e o singular, enquanto contingentes e residuais. (...) Desnecessário será dizer que os princípios de universalidade e intemporalidade pressupunham uma visão dum mundo estável, constante e invariante, explicável pela existência duma ordem absoluta capaz de reger todas as coisas do Universo (Sousa, 2000, p.21).

Ao mesmo tempo, autores como Linn (1986, citados em Estrela, 2007) começaram a questionar a conceção da linearidade no processo de educação e a realçar os limites do paradigma positivista que orientava os estudos científicos educacionais. Com efeito e por influência das chamadas psicologia humanista e psicologia cognitiva, o paradigma mediacional fez entrada no campo educativo, que se expandiu nas décadas seguintes. Numa renovação metodológica os estudos sobre o pensamento de alunos e professores trouxeram o pensar em voz alta, estimulação da renovação e as grades de captação de categorias mentais. Também o paradigma ecológico, influenciado por *Life in classrooms* (Jackson, 1968, citado em Estrela, *idem*) e pela obra principal de Bronfenbrenner, passou a inspirar, um pouco por todo o lado muitos dos trabalhos de investigação educacional, sobretudo nas Universidades de Aveiro e Minho.

Com efeito, na década de oitenta os investigadores sentiram necessidade de compreender e interpretar os fenómenos educacionais, descobrindo significados. E, desta forma, a maneira de abordar a investigação em educação evoluiu e os estudos científicos começaram a inspirar-se noutros modelos, nomeadamente no interacionismo simbólico, na etnografia, na fenomenologia, na sociologia interpretativa, na sociologia da experiência, na sociologia do ator, e emergiu, nos estudos científicos na área da educação, um novo paradigma - o paradigma qualitativo, também designado de naturalista, construtivista ou interpretativo (Anadón, 2007). Assim, emergiu o terceiro momento das pesquisas de carácter qualitativo, porém só nos anos noventa é que este novo referencial chega à fase atual, enfatizando o desenvolvimento de teorias que se moldem a problemas específicos. Enquanto alguns autores passaram a utilizar a expressão paradigma qualitativo, outros foram recorrendo a expressões diferentes para concetualizarem o tipo de investigação que se orienta por diversas estratégias que partilham características qualitativas. Por exemplo, os investigadores educacionais utilizam também a expressão “etnografia” neste tipo de abordagem, já os antropólogos utilizam a expressão “investigação de campo”, pelo facto de os dados serem recolhidos no terreno. A designação de “investigação naturalista” é também utilizada pelo facto de a fonte direta de recolha de informação ser no ambiente natural dos fenómenos. Porém, existem ainda outras expressões e abordagens que foram surgindo associadas à investigação qualitativa, nomeadamente interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo (Bogdan & Biklen, 1994).

Pese embora nas décadas de 70 e 80 já se realizar um grande número de estudos etnográficos em Inglaterra que marcaram o território da perspectiva integracionista (Woods, 1999), Bogdan e Biklen (1994), citam a publicação da primeira edição do estudo “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos”, em 1982, como o ponto de viragem da investigação em educação. Referem que, desde 1982, a situação se modificou, muitos outros livros foram publicados e “um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p. 11).

Segundo Sousa (2000), a evolução das correntes de pensamento e de investigação nos domínios da etnografia, antropologia, comunicação e psicossociologia de sistemas vieram confirmar ainda mais a complexidade do fenómeno educativo e ressaltar que este objeto de estudo não se compadece com o modelo triangular clássico, que se apoia no professor, aluno e matéria (J. Gimeno Sacristán, 1981, citado em Sousa, *idem*). Salaria que, este contexto apenas deverá abraçar uma compreensão holística que releve as intenções, as motivações e as perspectivas dos atores e as do investigador, bem como tenha em linha de conta na definição e na análise do fenómeno os métodos, os objetivos, os materiais, o tempo, o espaço, a avaliação, a relação pedagógica, a dimensão afetiva, pessoal, entre outras dimensões.

Com efeito, a influência dos métodos qualitativos no estudo de questões educacionais passou a ser cada vez maior, o carácter flexivo deste tipo de abordagem permitiu que as investigações assumissem diversas formas e fossem conduzidas em múltiplos contextos. Denzin e Lincoln (1994) referem que “qualitative research, as a set of interpretive practices, privileges no single methodology over any other (...) nor does qualitative research have a distinct set of methods that are entirely its own” (p.3). Porém, segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação participante, a entrevista em profundidade, a interpretação e a escrita, são até hoje as estratégias mais representativas da investigação qualitativa.

Esta natureza complexa do fenómeno educativo fez, também, com que alguns investigadores, nomeadamente Sousa (2000) na sua investigação sobre a formação de professores, recorressem ao paradigma da complexidade. Neste paradigma não há lugar para certezas absolutas, mas também não minimiza o rigor, a precisão da investigação, nem ignora a descrição, a verificação e a demonstração das hipóteses. Neste paradigma não se trata de escolher entre um método ou outro, entre uma abordagem ou outra, mas contempla uma panóplia instrumental própria que tem em atenção as filosofias existenciais que procuram um sentido e uma legitimação para as experiências pessoais e sociais.

Há, então, que sublinhar que na investigação educativa sobre os estudos curriculares, que privilegiam o pensamento e a ação dos professores e dos alunos, numa vertente de resolução prática de problemas e numa visão crítica das escolas com finalidade formativa, os investigadores recorrem a uma multitude de técnicas que melhor se adaptam ao núcleo do problema; por vezes, a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise das informações recolhidas, fundamentando-se na observação, na interpretação e significados próprios e não nas conceções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria. Neste contexto, encontra-se o paradigma ecológico, que implicam estudos de caso, observação participante e estruturada, entrevistas e análise de documentos, justificado na sua relação com o contexto exigindo a formulação de um problema, uma avaliação de propósitos e uma solução negociada e partilhada (Pacheco, 2001).

Outros investigadores, segundo Arnal et al. (1994, citado em Morgado, 2013), consideram redutora a tradição positivista e conservador o paradigma interpretativo, pelo que em resposta, inspirados pela teoria marxista, pela teoria crítica da escola de Frankfurt e pela teoria da resistência, orientam os seus estudos científicos pelo paradigma crítico que associa a ideologia e a autorreflexão crítica aos processos de construção do conhecimento. Segundo Popkewitz, citado em Morgado (*idem*), este paradigma de natureza social, pensado numa vertente política e orientado para a mudança social, procura compreender as transformações sociais a partir das relações entre valor, interesse e ação.

Importa, neste momento, salientar que, apesar da diversidade metodológica da investigação educativa, para um investigador educacional chegar a um raciocínio profano do fenómeno em estudo, é necessário, segundo P. Woods (1990, citado em Sousa, 1997, p. 7) “atravessar as fronteiras e observá-lo de dentro”, sendo também necessário ter em consideração o novo conceito de totalidade referido por Pascal onde “é tão impossível conhecer as partes sem o todo, como conhecer o todo sem as partes” (Sousa, 2000, p. 26).

Com efeito, assistimos entre 84 e o início dos anos 90 à emergência e estabilização deste novo paradigma e a novas maneiras de fazer investigação. O novo paradigma qualitativo, mais interpretativo que valoriza a subjetividade, a intencionalidade dos atores e o carácter reflexivo da investigação, passou a ser considerado o mais adequado ao estudo dos fenómenos educacionais e a ser um campo amplamente reconhecido. Começou a conquistar um estatuto de paradigma de excelência nos estudos científicos em educação por valorizar a dialética teoria-prática, desenvolver abordagens teóricas e metodológicas mais interpretativas e centrar-se no trabalho reflexivo em conjunto entre o investigador e o prático, com o intento de incentivar o educador ou professor e o pesquisador a se questionarem e a coconstruírem

interpretações e saberes que sirvam simultaneamente a formação e atualização das práticas, bem como a investigação (Anadón, 2007).

Esta mudança paradigmática e a tomada de consciência nos meios universitários dos limites da contribuição da investigação para a solução dos problemas da educação conduziram a um renascimento da investigação em ciências da educação. Outras maneiras de fazer a investigação e de produzir um discurso científico em educação parecem dar um lugar preponderante às ações e aos significados dos sujeitos: a monografia, os estudos descritivos e exploratórios e os estudos de caso adquirem cartas de alforria em ciências da educação, porque permitem ter em conta a realidade vivida pelos actores e porque permitem que os investigadores possam produzir um saber capaz de transformar a prática educativa (Anadón, *idem*, pp. 55-56).

Segundo Sousa (2000), as próprias ciências físicas passaram a colocar também em causa a ordem determinista, anónima, impessoal e superior que conferia aos seus estudos científicos seguranças e certezas; e no caso particular dos estudos científicos em educação estavam em interação permanente os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, pelo que, mais do que a procura de causas simples e estudos de variáveis isoladas, era necessário captar todo o processo na sua infinita complexidade. Assim, inspirados no modelo do prático reflexivo (Schon, 1983, 1987, citados em Anadón, 2007), os novos estudos científicos em educação, a partir do início dos anos 90, passaram a ter uma nova finalidade assente no aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, pela reflexão sobre a ação; abandonou-se a conceção de uma realidade educativa simples e única para termos em consideração a complexidade da ação social e educativa.

Todavia, alguns investigadores continuavam a participar nos debates sobre qualitativo *versus* quantitativo, jornalismo *versus* investigação e científico *versus* intuitivo; primeiramente de forma conflituosa e depois mais pacífica, assistiu-se a uma mudança de atitude dos investigadores quantitativos relativamente à investigação qualitativa e as tensões entre os investigadores qualitativos e quantitativos diminuíram na sua expressão, instaurando-se, assim, um clima de diálogo entre os dois grupos (Bogdan & Biklen, 1994) e a guerra paradigmática foi ultrapassada (Cook & Reichardt, 1979).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), investigadores de grande proeminência nos círculos quantitativos, nomeadamente Bronfenbrenner, 1976; Campbell, 1978; Cronbach, 1975; e Glass, 1975, começaram a sentir que a investigação quantitativa baseada no paradigma científico tradicional tinha atingido o limite e começaram a explorar abordagens qualitativas e a defender a sua utilização. E, desta forma, assistiu-se ao apogeu da investigação qualitativa nos estudos em educação.

Com efeito, num mundo pós-moderno em que todas as formas de conhecimento e de expressão se misturam e as teorias são vistas como histórias multivocais (Woods, 1999), os investigadores podem seguir uma abordagem paradigmática mais flexível e adaptada aos fenómenos que pretendem estudar, não tendo que seguir cegamente um único método na sua caminhada rumo ao conhecimento, podendo usá-los em conjunto para captar a essência do fenómeno a estudar. As diferentes epistemologias e formas distintas de representação podem complementar-se, a título de exemplo destacamos os estudos de reconhecidos investigadores - Cronbach e al., 1980; Miles e Huberman, 1994; e Reichard e Cook, 1974 - citados por Bogdan e Biklen (1994), que integram conjuntamente as abordagens qualitativas e quantitativas. Referimos, ainda, o “modelo ponte” (Shulman, 1989, citado em Bogdan & Biklen, 1994), que integra a abordagem quantitativa e qualitativa, onde no decorrer da recolha de informações os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa; segundo este autor, através desta metodologia, que recorre a vários e diferentes métodos, o investigador consegue atingir uma visão mais ampla da realidade a investigar e minimizar, assim, os riscos inerentes às investigações.

Com efeito, as investigações em educação passaram a ser norteadas por movimentos de uma epistemologia de natureza qualitativa e/ou quantitativa, que contemplam uma multitude de abordagens, pressupostos metodológicos e estratégias adequadas a cada um dos fenómenos a investigar. Nesta linha de pensamento, os planos de investigação podem ter, como linhas de orientação, metodologias muito diversificadas, desde as puramente descritivas às correlacionais, ou desde as experimentais às qualitativas. Esta multiplicidade da investigação educativa é também defendida por Pacheco (2001) quando refere que se observa a existência de diferentes abordagens, modelos ou paradigmas nos estudos científicos na área da educação.

No entanto, importa salientar que a investigação em educação não pode ser olhada como um estudo de factos objetivos, uma vez que as relações interpessoais, a cultura de um povo ou o próprio povo são subjetivos e temporais. Assim sendo, importa destacar que é essencial que o pesquisador faça a sua opção metodológica quando informado sobre as condicionantes humanas e culturais, fazendo com que a investigação se desenvolva sempre num aqui e agora. Evidencia-se, ainda, que os investigadores educacionais devem ter em consideração que o mundo não é estático e monoteico, e que nenhuma afirmação acerca deste é inquestionável ou incontestável (Sousa, 2000).

Em jeito de síntese, referimos que, nos nossos dias, se verifica o apagamento das fronteiras não só entre as várias formas de fazer ciência, mas também entre os diferentes tipos de conhecimento - conhecimento paraxeológico dos práticos e o conhecimento científico propriamente dito. Revelamos, ainda, que captar a essência do fenómeno a estudar deve ser o cerne de uma investigação, e não a preocupação da escolha entre um ou outro referencial filosófico, sendo que, por vezes, no decorrer da recolha de informações, os investigadores qualitativos podem recorrer a técnicas quantitativas ou qualitativas. Assim, tendo sempre em consideração a ética da construção da verdade possível, assente em critérios de rigor, um investigador na sua caminhada rumo ao conhecimento pode escolher qual ou quais os métodos serão mais adequados ao sucesso da sua investigação (Estrela, 2007). Deverá, ainda, ter em consideração que na origem das opções metodológicas, se encontra o investigador - uma pessoa -, pelo que numa primeira etapa o observador deverá se autoanalisar e autocriticar, porque irá perturbar de algum modo o fenómeno observado ou nele se irá projetar (E. Morin, 1988, citado em Sousa, 2000). Por fim, deverá ter também em consideração que, na investigação em educação não há certezas absolutas e intemporais, e que, no decorrer da recolha da informação, qualquer escolha metodológica comporta as suas vicissitudes, pelo que deve atingir uma visão mais ampla da realidade a investigar e, assim, minimizar os riscos inerentes aos estudos científicos (Sousa, *idem*).

6.2. O nosso estudo

De que modo a EI, em Portugal, e particularmente a nível local na RAM, é contextualizada por políticas, modelos e práticas?

6.2.1. Ponto de partida: motivações que nos levaram a este estudo

Aqui irei transpor o discurso para a primeira pessoa do singular para dar a conhecer a razão que me levou a inscrever no curso de doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Currículo e a desenvolver este estudo sobre as práticas pedagógicas na EI.

Nasci e cresci na ilha da Madeira, e apesar de ter vivido a infância no Funchal, à época, a circulação de carros era bem menor, recordo-me que desde bem pequena ia ao pão sozinha ou à mercearia perto de casa comprar alimentos que estivesse em falta e, habitualmente, aproveitava a oportunidade para comprar um “Taxi” - o meu chocolate preferido na altura. Recordo-me também, de brincar no quintal de casa feito de calçada madeirense, com pedras largas, pedras estreitas e outras desgastadas pelo tempo e já um pouco escorregadias. Tínhamos árvores de fruto, recordo-me de três, as suficientes para nos podermos aventurar a trepar e descer dizendo que íamos apanhar frutos, mas com o propósito apenas de brincarmos. Tenho, ainda, presente a existência de uma porta fronteira ao quintal, que ao abri-la deparávamos com um curso de água apelidado pelos madeirenses de ribeiro; nos dias de muita chuva estávamos proibidos de a abrir, mas nos restantes dias podíamos amarrar à porta um barco de madeira construído pelo meu avô e brincando aos marinheiros experienciávamos jogos de equilíbrio para não cairmos à água com os balanços do barco provocados pela corrente. Ao amanhecer ouvíamos o coaxar das rãs que ali viviam. Ainda sem a menor pretensão de seguir uma carreira docente, faz parte ainda nas minhas memórias as brincadeiras com uma galinha e seus pintainhos - era, na verdade, uma das minhas preferidas -, colocava uma laçada ao pescoço da galinha e imaginando-me educadora fazia visitas de estudo no quintal, claro que os pintainhos seguiam a mãe galinha, mas todos desalinados e, então, com um pequeno vime empurrava-os para o comboio, gostava que se deslocassem em fila indiana como caminhávamos no jardim de infância que frequentava.

Aos seis anos de idade mudámos para um apartamento; porém, continuava a vivenciar aventuras na natureza nos passeios de fim-de-semana em família. Na época, as estradas regionais eram o único caminho para passear de carro pela ilha, pelo que acordávamos de madrugada para chegarmos a tempo de almoçar no destino combinado. Ir e vir no próprio dia era bastante extenuante, pelo que acabávamos por pernoitar e ficar o fim-de-semana. Em cada recanto da ilha, experienciávamos novas vivências, no Paul do Mar para além dos banhos de mar e de vermos um deslumbrante por-do-sol, partilhávamos os tanques com as gentes locais e lavávamos as roupas nos grandes tanques comunitários onde foi construída a atual escola do 1.º ciclo do ensino básico. Lavar roupa não era a razão primordial, mas aqueles momentos eram tão divertidos que não esperávamos para quando chegássemos a casa e embrulhada numa toalha levávamo-la para passar por água nos tanques.

No Porto Moniz, crianças e adultos participavam na montagem das tendas, onde iríamos passar a noite e da tenda-cozinha onde cozinhávamos as refeições; ficava horas a observar as ondas do mar e, para além dos mergulhos nas piscinas naturais, descíamos uma das ravinas da entrada deste concelho e apanhávamos lapas e caramujos enquanto o meu tio apanhava um ou dois polvos para o nosso jantar; gostava também de acompanhar o meu pai e tio na pescaria, com uma cana de pesca feita de canavieira e, de vez em quando, lá mordía o isco um peixinho mais desprevenido.

No Garajau, para além das brincadeiras entre as casas construídas de madeira, um dos meus tios fez-nos um barco utilizando uma grande câmara de ar de um pneu de camião e, uns sentados nas madeiras amarradas com cordas ao fundo da boia, e outros agarrados e a nadar com barbatanas, afastávamo-nos da costa e divertíamos-nos entre braçadas, mergulhos e risadas. Uma das brincadeiras que mais nos encantava era observar o fundo do mar com óculos de mergulho e avistar peixes de diferentes cores e tamanhos, algas verdes e castanhas e ouriços. Recordo-me, ainda, dos acampamentos selvagens onde tomávamos banho nas geladas quedas de água e adormecíamos quando o sol se punha, pois, as lanternas eram recursos preciosos tinham de ser utilizadas com cautela, e acordávamos com o nascer do sol frescos para novas aventuras na natureza.

Nas minhas memórias, estão também guardadas as férias em família ao Porto Santo, sempre preenchidas de muitas aventuras; viajávamos na avioneta que fazia a ligação entre as ilhas e que tinha apenas uma cortina a separar o *cockpit* da zona dos passageiros... comprávamos os bilhetes para toda a família e, assim, viajávamos todos juntos. O avião era pequeno e ocupávamos todos os bancos, levávamos o nosso cão numa cesta e durante a viagem conversávamos com os pilotos. No Porto Santo, para além de comer melancia e uvas

como se o dia de amanhã não fosse existir, e de passear nos burros que pertenciam a pessoas conhecidas, corríamos e fazíamos castelos na areia, tomávamos banho de mar e enterrávamos na areia aquele que tivesse adormecido profundamente. No final do dia, quando o sol estava mais ameno explorávamos a ilha dourada em tranquilos passeios; anos mais tarde, quando começamos a viajar de barco, o meu tio levava o carro e uns sentados nos bancos e outros no porta-bagagem, tínhamos oportunidade de passear por toda a ilha e, como naquela época, as regras de segurança rodoviária eram mais brandas nos meses de verão o carro ia sempre superlotado.

E era, neste contexto de vida simples, a anos luz das preocupações obsessivas com a segurança e tecnologia, repleta de harmoniosas vivências aprendíamos a vida na própria vida - experienciávamos formas de sentir e pensar, solucionar problemas e, na natureza, imitávamos o conhecido descobrindo o novo -, e era também neste contexto, supervisionado e ao mesmo tempo de aprendizagens livres, que nos eram incutidos os valores estruturantes de família e de vida em sociedade, valores esses considerados pela minha família os alicerces e os pilares do desenvolvimento de um ser humano democrático e solidário.

Paralelamente, no jardim de infância que frequentei a partir dos três anos, tínhamos animais e árvores de fruto, além dos mimos que lhes dávamos, eramos nós, crianças e adultos, que cuidávamos da alimentação e rega. Jamais gostei de cana-de-açúcar, mas outro costume da instituição era irmos apanhá-la em fila indiana e, sentados num pequeno monte de erva, esperávamos que a auxiliar e educadora a descascasse para os que quisessem comê-la. Apreciava tanto aquele ritual que nunca revelei não gostar de cana-de-açúcar. Do nosso quotidiano, também faziam parte as brincadeiras com pneus, sendo permitido colocar no chão muitos pneus para nos atirmos para cima ou fazê-los rodar pelo pátio.

Revisitei todas estas vivências, guardadas no fundo da minha memória, sobrepostas pela reconstrução de outras. Num passado mais recente, já nos primeiros anos de educadora de infância, em que estive responsável por grupos de crianças, deparei-me com instituições fechadas nos seus muros, aceleradas e preenchidas com projetos, por vezes, cheios de nada e outros de coisa nenhuma, projetos que roubam o tempo das crianças brincarem na natureza, sentirem e aprenderem a lidar com as suas emoções, a se autocontrolarem e a se envolverem com os pares em diferentes linguagens.

Atualmente, a maioria das crianças vive em blocos de apartamentos, por vezes, sem jardins nas proximidades e expostos aos perigos das ruas e do trânsito automóvel, e com pais envolvidos no trabalho que, por vezes, são obrigados a trazer para casa; roubando, assim, o tempo para estar em família e proporcionar aos filhos vivências e convívios, que enriqueçam as suas infâncias e *quicá* influenciá-los enquanto pessoas adultas. Observando a complexidade das atuais vidas familiares, questiono-me se as instituições não devem, cada vez mais, tornar-se mais flexíveis e adaptáveis às necessidades e anseios de cada comunidade, contemplando propostas pedagógicas desenvolvidas no diálogo, não apenas sobre as crianças, mas, também, no diálogo com as crianças. Questiono, ainda, sobre as vivências que, nas instituições, oferecemos às nossas crianças. Será que as instituições não devem, então, oferecer um currículo que: amplie as possibilidades das crianças de viverem a infância?; apoie a conquista da autonomia das crianças e respeite todas as formas de vida?; dê tempo às crianças para compreenderem as suas emoções e reagirem às situações numa vivência democrática?; dê tempo para as crianças se expressarem, comunicarem, criarem e reconhecerem novas linguagens na procura de soluções para situações quotidianas?; dê tempo para as crianças conviverem e brincarem?; valorize a atenção e o cuidado com o outro - crianças, famílias, animais e planeta?; reconheça o papel da biodiversidade, valorizando vivências na natureza?

Assim, interessada pelas políticas, currículos e vivências de qualidade na infância, nasceu em mim, uma grande motivação de saber mais sobre o desenvolvimento curricular. Inscrevi-me, assim, no curso de 3.º ciclo em Ciências da Educação, especialidade de Currículo, tendo começado a apresentar comunicações em colóquios que me levaram ao desenvolvimento deste estudo, nomeadamente no I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação²⁵, no XXI Colóquio Internacional da Secção Portuguesa da *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE)*²⁶ e no X Colóquio do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa)²⁷. Outro motivo, de ordem profissional, que me levou a desenvolver esta investigação prende-se com o facto de, enquanto educadora de infância especializada em educação especial, ter tido a

²⁵ I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação da responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde, subordinado ao tema *Nas pegadas das reformas educativas*, realizado em julho de 2013.

²⁶ XXI Colóquio internacional da responsabilidade da Secção Portuguesa da AFIRSE, subordinado ao tema *Educação, economia e território - o papel da educação no desenvolvimento*, realizado em janeiro de 2014.

²⁷ X Colóquio da responsabilidade CIE-UMA, subordinado ao tema *Estado mínimo escola mínima*, realizado em fevereiro de 2015.

oportunidade de me distanciar, observar e, nesta dialética de proximidade *versus* afastamento, refletir sobre as práticas que se procuram para a EI, partilhando com os educadores ideias e experiências para os grupos.

Porém, estou consciente de que, como todos os investigadores principiantes, não detenho o estatuto científico que me permita a margem de manobra de uma investigadora sénior, pelo que, no desenvolvimento deste estudo, pude contar com a sábia orientação de uma investigadora nesta longa e rica caminhada.

Por fim, importa ainda referir que, em nosso entender, este estudo possui um elevado interesse académico e sociopolítico, uma vez que contribui com reflexões e achegas para a (re)construção do currículo para a EI, combatendo as assimetrias existentes e favorecendo a inovação das políticas e práticas dos zero aos seis anos para, com o envolvimento das famílias, podermos tecer propostas curriculares de qualidade na EI harmonizadas com os interesses e necessidades das crianças.

6.2.2. Definição do problema

É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa super densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. A partir da primeira década de vida o desenvolvimento cerebral ocorre em dois sentido[s]: as sinapses várias vezes activadas em virtude das experiências repetidas na infância tenderão a tornar-se permanentes; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas. A poda de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro manter as conexões neuronais que asseguram determinadas respostas aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita fazer. Contudo, a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos. Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral (Portugal, 2009, p. 38).

Neste enquadramento, referimos, também, o estudo de Blair (2002, citado em Katz, 2006), sobre o desenvolvimento neurológico, que afirma que aproximadamente 80% a 85% das ligações neurológicas se desenvolvem durante os primeiros seis anos de vida e que essas ligações são fortalecidas quando existem sequências frequentes e sustentadas interações de qualidade com adultos significativos; no seu estudo também enfatiza a relação nas primeiras interações das crianças, quer entre elas, quer com os educadores.

Destacamos, ainda, o relatório da OCDE (2015), bem como o relatório do CNE (Portugal, 2009), onde afirmam que a EI é a base de qualquer sistema educativo e o ponto de partida da aprendizagem ao longo da vida; porém, se esta não for de qualidade, causa reduzido impacto no desenvolvimento ulterior da criança tornando-se, assim, numa oportunidade perdida (ME, n.d).

A consolidated body of research and, in particular, from neuroscience in recent years shows that early childhood education and care (ECEC) provides a crucial foundation for future learning by fostering the development of cognitive and non-cognitive skills that matter for success later in life. (OCDE, 2015, p. 3).

Com efeito, sabendo como o investimento numa EI de qualidade desde os primeiros anos é um importante fator de um harmonioso desenvolvimento e sucesso educativo e, de modo mais alargado, de prevenção de exclusão social, com o desígnio de desenvolver um currículo e uma *praxis* de elevada qualidade, assiste-se em Portugal, à semelhança do que acontece a nível transnacional e supranacional, a uma preocupação com o desenvolvimento do currículo. Este intento levou-nos a refletir sobre a finalidade da EI, nomeadamente, nas seguintes questões: O que é importante que as crianças aprendam? É importante dar-lhes tempo para permitir que madurem novos saberes e aprendam de forma significativa? É importante educá-las para a imaginação, reflexão e pensamento crítico e autêntico? Como é que os educadores tecem o currículo na EI?

Porém, o momento atual, marcado pela turbulência da encruzilhada da globalização, pela incerteza e pelo pessimismo, que afeta tudo e todos, reflete-se naturalmente nas políticas e nas práticas dos educadores de infância. Vivendo tempos de uma governação pós-burocrática, assiste-se, em Portugal, a uma dupla tendência. Por um lado, existe a preocupação em seguir os *standards* impostos pelas políticas viajantes (Steiner-Khamsi, 2012); por outro, impõe-se dar importância à diversidade dos contextos sociais e culturais.

Nas críticas ao modelo global de governação, é ressalvada a aproximação das instituições de educação, uma vez que podem contribuir para a evolução do currículo numa perspetiva de rede colaborativa, mas é fortemente criticada a tendência para se caminhar em direção à homogeneização e similaridade.

No relatório do CNE, Portugal (2009) sublinhou que a aprendizagem de crianças de tenra idade apresenta particularidades específicas, baseia-se em princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem e exclui orientações estandardizadas. Nesta linha de pensamento, pretende-se a incorporação de um currículo que tenha em consideração a diversidade cultural, étnica, religiosa ou de outra natureza, que tenha também em atenção a voz, a criatividade e a subjetividade das crianças perante discursos culturalmente padronizados, propiciando o multiculturalismo e práticas centradas em diálogos entre educadores, crianças e respetivas famílias, de modo a permitir desbravar e compreender novos saberes e realidades.

Assim, falar do campo específico da EI significa o estudo de: políticas e orientações educativas, práticas pedagógicas e envolvimento de famílias (OECD, 2015; Hohmann & Weikart, 2011).

Importa, aqui, referir o estudo da UNESCO sobre a educação para o século XXI expresso no relatório - *Educação: um tesouro a descobrir* -, que indica que a educação deve preparar as crianças para agarrarem oportunidades de aprendizagem que se mantenham ao longo das suas vidas (Delors et al., 2010).

Referimos, ainda, os estudos Hargreaves e Fink (2007) que acrescentam que, numa educação de qualidade, a aprendizagem deve ser orientada para o significado das coisas e para a vida, envolvendo o intelectual, o social, o emocional e o espiritual de cada criança, para que as aprendizagens se difundam e perdurem pela sua vida. Defendem que, para se alcançar esta aprendizagem a tónica deve ser colocada no tempo que deve ser propiciado às crianças para conhecerem, compreenderem e conseguirem comunicar.

Teresa Vasconcelos na sua investigação (1997), usando abordagens de pesquisa etnográfica e biográfica, relata como é possível tecer, dia após dia, um currículo fenomenológico, construtivista, policentrado e profundamente contextualizado numa comunidade educativa onde as crianças discutem, conversam, interpelam-se umas às outras, resolvem problemas, aprendem práticas de cidadania e desenvolvem-se sob o ponto de vista humano, social e intelectual.

A mesma autora (Vasconcelos, 2016) apresenta uma investigação com carácter qualitativo; num trabalho etnográfico, de estudo de caso e abordando, ainda, o mais recente paradigma da investigação com crianças, procura entender os processos educativos na sua dimensão mais profunda, o porquê do ato pedagógico e as perspetivas dos diferentes atores acerca dos contextos em que vivem.

Catarina Tomás (2011), na sua investigação com carácter qualitativo, escuta os discursos das crianças sobre os seus direitos e representações, concepções e imagens que têm sobre si, sobre as outras crianças, sobre os adultos e sobre o mundo, com o desígnio de contribuir para uma nova história que considera as crianças como atores sociais e combater, assim, um olhar sobre a infância que permanece, em seu entender, deslocado, deslocalizado e marginalizado.

Destacamos, ainda, os estudos sobre experiências holísticas apoiadas nos ambientes educacionais na EI (Bone, 2019; Fendler, 2001) que afirmam a importância, desde muito cedo, de as crianças aprenderem a apreciarem os espaços de contemplação e de silêncio, indicando ainda que nenhuma dimensão da criança deve deixar de ser educada confirmando a importância do desenvolvimento espiritual das crianças, independentemente das suas diferentes crenças e práticas religiosas.

Por fim, mas não menos importantes, referimos os estudos desenvolvidos pela OCDE “Starting strong IV: monitoring quality in early childhood education and Care”, “Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education” e “Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care” que partilham indicadores chave essenciais para uma EI de qualidade e estratégias adotadas em diferentes países para a transição da educação EI para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Na sequência destes estudos e considerando que existe uma nova racionalidade instrumental, imposta pela globalização e pelas suas políticas de partilha de conhecimento, com reformas educativas viajantes, idênticas nos seus fundamentos, propomo-nos como principal desígnio, pensar sobre o campo específico da EI, analisando as políticas educacionais transnacionais e nacionais ligadas à EI e o desenvolvimento das práticas a nível local, na RAM, e refletindo sobre as seguintes questões:

1. Que referenciais são utilizados para a análise da construção do currículo da EI no quadro das políticas de globalização?
2. Que práticas e modelos pedagógicos são perspectivados por educadores exímios ao nível da construção do currículo da EI?
3. Como são envolvidas as crianças e famílias no tecer dos currículos?

Assim, este estudo foi organizado no pressuposto de que EI abrange crianças dos zero aos seis anos e que esta é a base de qualquer sistema educativo e o ponto de partida da aprendizagem ao longo da vida (Vasconcelos, 2009b; OECD, 2015), *i.e.*, é a primeira etapa da educação básica (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo do ensino básico e que se realiza num contexto de uma aprendizagem ao longo da vida (Hargreaves & Fink, 2007; OECD, 2017). Está organizado, também, num contexto de valorização do local enquanto contexto de decisão e de iniciativa, lugar de encontro de práticas e saberes socialmente contextualizados, onde as práticas são tecidas com as crianças e suas famílias, em interface com políticas transnacionais e nacionais que a definem. Este estudo, apoia-se fortemente nos estudos acima referidos, pelo facto de conjugarem uma série

de textos que se constituem como ferramentas conceptuais e metodológicas para a orientação das “ditas boas práticas” na EI.

Neste estudo, propormo-nos pensar nas crianças como vivendo em contextos específicos e com experiências específicas, sendo nosso desígnio refletir sobre o campo específico da EI, estudando as práticas pedagógicas de excelência, pela voz da educadora, das crianças e famílias; descrevendo, em profundidade, uma prática pedagógica, a nível local, na RAM, através da observação dos comportamentos naturais no dia-a-dia numa sala de jardim de infância. Importa referir que as boas práticas, tomando de empréstimo a Vasconcelos (1997) o conceito de educação de qualidade, são entendidas “não apenas como um somatório de competências e técnicas (...) [mas, outrossim, como] um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser” (p. 23).

Lee Shulman (citado em Graue & Walsh, 2003) afirma que o intento de um estudo científico deverá ser saber mais acerca do mundo para tornar esse mundo num lugar mais aprazível. Transpondo este pensamento para o nosso estudo, é nossa pretensão saber mais acerca do campo específico da EI para que os seus resultados dêem *in loco* um importante contributo para a construção de currículos de grande riqueza, e sejam fulcrais para as deliberações, por parte dos educadores, ao nível das “ditas boas práticas”, contribuindo, assim, para o *workforce quality* da EI.

6.2.3. Design de investigação

Dizer que este estudo seguiu um plano de investigação desenhado *a priori* seria ilusório, conquanto não podemos negar o facto de termos traçado linhas e questões iniciais que nos guiaram por este caminho. Essas linhas e questões foram a etapa inicial deste estudo, serviram de tentativas exploratórias que nos forneceram ferramentas para delinear a aproximação inicial ao fenómeno a estudar e levaram-nos a tomar determinadas decisões, orientando-nos nas direções que seguimos. Pese embora, as questões iniciais tenham determinado, desde o início, algumas decisões sobre a abordagem a seguir e a teoria a analisar, estas, à medida que este estudo foi avançando, deram origem a questões mais específicas que determinaram, em parte, a recolha de informação e as técnicas de análise.

Nesta ordem de ideias, neste estudo sobre o campo específico da EI, ao observar as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia com um grupo de jardim de infância procurámos estabelecer uma relação entre a investigação sobre a prática pedagógica e a teoria, não aplicando a teoria à prática, mas analisando a prática para que esta desse sentido à teoria.

Para tal, no decorrer deste trabalho, colocámos a seguinte questão: que teoria poderá orientar e dar sentido a este estudo, enquadrando a multitude de saberes que constituem referências da prática pedagógica? Tentamos, assim, estabelecer uma relação estreita e sólida entre as informações recolhidas, as interpretações teóricas e o enquadramento teórico deste estudo; por um lado, a teoria foi sendo tecida à medida que as informações foram sendo recolhidas e agrupadas, por outro, da teoria emergiram novas questões à medida que a investigação foi avançando. E, numa relação dialógica (Freire, 2006), a teoria e a prática informaram-se uma à outra.

Com efeito, o *design* deste estudo seguiu uma abordagem flexível, sendo reajustado face às informações recolhidas e perante os distintos contextos - temporais e espaciais, históricos, políticos, culturais, sociais e pessoais. Neste trabalho, o próprio investigador foi o principal instrumento de investigação, e, assumindo uma atitude dialógica (Freire, *idem*) entretecida nas relações compartilhadas e colaborativas de mutualidade, esteve em presença a observar, escutar atentamente o que o rodeava, captando e anotando do modo mais fiel possível o desenrolar dos acontecimentos, interrogando e recolhendo a opinião dos atores no terreno e analisando os documentos e os artefactos produzidos pela ação e na ação.

6.2.4. Questões de investigação

Questionar é algo inerente a toda a ação de pesquisa, as questões de partida são essenciais para disciplinar o pensamento e ação do pesquisador, pois todas são formuladas com o desígnio de estudar os fenómenos em toda a sua complexidade e, neste caso em particular, em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). “Uma boa investigação não depende tanto de bons métodos como de bons raciocínios” (Stake, 2012, p. 35), daí que se deva dedicar especial atenção à formulação das questões iniciais da investigação (Vasconcelos, 2016). Assim, uma das nossas tarefas iniciais foi (re)pensar sobre as inquietações que nos conduziram a este estudo e elaborar questões de investigação que orientassem o nosso olhar de investigadoras.

Vincamos que este estudo visa repensar o campo específico da EI, ao nível das práticas, pela voz da educadora, crianças e respetivas famílias. Assim sendo, inicialmente, formulamos a seguinte questão que tomamos por norte:

De que modo é que a EI, em Portugal, e particularmente a nível local na RAM, é contextualizada por políticas, modelos e práticas?

A complexidade que envolveu repensar o campo específico da EI ao nível das práticas, levou-nos a analisar as políticas definidas para a EI, as propostas indicadas pelos organismos transnacionais e nacionais e as práticas pedagógicas a nível local na RAM desenvolvidas por uma educadora. Levou-nos, ainda, a olhar para as questões de investigação em diferentes dimensões, partindo de questões entretecidas numa visão macro sobre o campo das políticas atuais da EI rumo, cada vez com maior detalhe, a questões de microanálise sobre a prática pedagógica da educadora.

Assim, o desafio do estudo que aqui se apresenta começou a partir das seguintes reflexões, a saber:

1. Que referenciais são utilizados para a análise da construção do currículo da EI no quadro das políticas de globalização?
2. Que práticas e modelos pedagógicos são perspetivados, a nível local, na RAM, pelos educadores ao nível da construção do currículo da EI?
3. Como são envolvidas as crianças e famílias?

À medida que o nosso estudo foi avançando, estas amplas demandas tornaram-se mais específicas e procurámos, então, responder às seguintes questões:

1. Que políticas são definidas pelos organismos transnacionais e nacionais para a construção do currículo da EI?
2. Que práticas e modelos pedagógicos são implementados por uma educadora, a nível local, na RAM?
3. Que envolvimento têm as crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção dos currículos na EI?

No contexto das questões de investigação acima indicadas, são formulados os seguintes desígnios, a saber:

1. Enquadrar as políticas educativas no contexto da globalização e das reformas viajantes.
2. Caracterizar as práticas e os modelos pedagógicos de uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta das crianças.
3. Caracterizar o envolvimento das crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção do currículo na EI.

Quadro 1 - Relação entre as questões de investigação, desígnios e fontes de recolha de informação

Questões de investigação	Desígnios	Fontes de recolha de informação
1. Que políticas são definidas pelos organismos transnacionais e nacionais para a construção do currículo da EI?	1. Enquadrar as políticas educativas no contexto da globalização e das reformas viajantes.	Enquadramento teórico - ao encontro de sentidos.
2. Que práticas e modelos pedagógicos são implementados por uma educadora, a nível local, na RAM?	2. Caracterizar as práticas e os modelos pedagógicos de uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta das crianças.	Análise documental, observações participantes, fotografias, artefactos e entrevistas informais.
3. Que envolvimento têm as crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção dos currículos na EI?	3. Caracterizar o envolvimento das crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção do currículo na EI.	Análise documental, observações participantes, fotografias, artefactos e entrevistas informais.

6.2.5. Olhar o nosso fenómeno através de um estudo interpretativo

Interpretativo, significa, segundo, o *Dicionário da Língua Portuguesa 2013* “que explica ou interpreta” (2012, p. 1317). Interpretar, por sua vez, é definido, segundo o mesmo *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*, como uma ação de “tornar claro o sentido de; explicar; traduzir; reproduzir o pensamento de; comentar; fazer juízo a respeito de” (p.1317).

Transpondo esta definição para o campo do nosso estudo, procuramos, ao longo do mesmo, interpretar documentos oficiais, documentos internos do estabelecimento e da sala envolvidos no estudo, interpretar as práticas da educadora, as vozes das crianças e das famílias, através de uma abordagem que privilegiou a comunicação e a compreensão em profundidade entre os participantes e a investigadora a partir de diálogos abertos, de entrevistas flexíveis não estruturadas *a priori*, de relatórios descritivos, de diários de campo e de análise de conteúdo (Sousa, 2000). Há que sublinhar que, as questões de investigação não se estabeleceram mediante a operacionalização de variáveis, mas foram formuladas de forma a investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, pelo que não presumimos saber o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de realizarmos o estudo, sendo este, assim, tecido à medida que as informações foram sendo recolhidas, analisadas e agrupadas (Bogdan & Kiklen, 1994).

Bogdan e Taylor (1986) sublinham o desenho flexível e o carácter indutivo deste tipo de investigação; referem que os investigadores partem de amplas questões que podem ser reformuladas e, sem o desígnio de analisar hipóteses previamente definidas, organizam conceitos, raciocínio e percepções a partir das informações recolhidas no contexto natural do fenómeno em estudo.

Neste sentido, tornou-se claro para nós que, ao longo do estudo, seguimos um paradigma interpretativo, descritivo e compreensivo - um paradigma que nos remeteu para um conjunto de postulados teóricos que gerou formas inovadoras de fazer investigação, que não quantificou o real, mas organizou-o e estudou-o de forma holística (Sousa, 2000). Salientamos que as práticas metodológicas não foram definidas *a priori*; neste estudo, tornou-se difícil prever com exatidão o que se iria decorrer, porém o desenho interpretativo tem como apanágio a sua flexibilidade, a sua capacidade de se adaptar, em cada momento, em função da realidade que estamos a investigar para, assim, captarmos o máximo possível dessa realidade. Sublinhamos, aqui, que este não descuro o rigor, a precisão e a validade das investigações em educação.

Segundo Rodrigues (2001), esta abordagem interpretativa possui meios que possibilitam apreender com rigor realidades incertas, complexas, fugidias, feita de ações, pensamentos e contextos como é o caso da realidade educativa.

Para Morgado (2013) este tipo de investigação por “procurar desvelar as suas intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis, constitui uma mais-valia para a mudança de melhoria dos processos educativos” (p. 42). Refere que a abordagem interpretativa normalmente concilia duas dimensões: descritiva e exploratória. Descritiva, por uma parte significativa do processo compreender a interpretação, a compreensão em profundidade e descrição minuciosa de um fenómeno específico, incluindo o seu contexto. Exploratório, porque o seu principal desígnio é a familiarização com o fenómeno em estudo para uma maior exploração e compreensão das relações estabelecidas entre os elementos que o integram e, assim, tecer-se novas ideias.

Segundo Ivor Goodson (1992, citado por Vasconcelos, 1997), “para se compreender algo tão intensamente pessoal como a educação, é absolutamente fundamental conhecer-se a pessoa que existe dentro do professor” (p. 23). Assim, tendo em consideração este pensamento e a natureza complexa que envolvia o fenómeno em estudo, para apreender a sua complexidade introduzimo-nos, com delicadeza e respeito, no mundo das pessoas que pretendíamos observar, para tentar conhecê-las e dar-nos a conhecer. Com efeito, esta recolha fina de informações decorreu no contexto natural onde estão os participantes e incidiu nos

seus comportamentos naturais, para, desta forma, sem os fragmentar em variáveis e em distintas dimensões, conseguirmos recolher as informações com exatidão, sem a preocupação de sermos observadoras neutras ou independentes. Pese embora, tivéssemos de reconhecer os seus possíveis enviesamentos, valores e interesses, na validação dos resultados (Bogdan & Kiklen, 1994). Lapassade (2001) salienta que, vestir a pele de nativo, por vezes, pode levar a que o investigador adote uma linguagem menos científica, e que a sua perceção relativamente a um determinado fenómeno ou a sua falta de sensibilidade possa influenciar ou distorcer os fenómenos em estudo. Para este autor, a qualidade das informações recolhidas é resultante da sensibilidade, incorruptibilidade e conhecimento do investigador.

Referimos, aqui, que “a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e a sua fraqueza” (Fino, 2008b, p. 4). Assim sendo, o pesquisador interpretativo necessita de uma sensibilidade e compreensão suficiente para facilitar a empatia com os papéis e com os valores do outro.

Stake (2012) acrescenta, ainda, que nos estudos interpretativos

O conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas. Todos os investigadores têm um grande privilégio e uma grande obrigação: o privilégio de prestar atenção ao que consideram digno de atenção e a obrigação de tirar conclusões retiradas das escolhas mais significativas para colegas e clientes. (...) É necessário sensibilidade e ceticismo. Muito deste conhecimento e personalidade metodológica advém de um trabalho árduo sob o exame crítico de colegas e mentores (p. 65).

Tendo em conta esta limitação da abordagem interpretativa, a necessidade de grande sensibilidade, incorruptibilidade e conhecimento do investigador referido por Lapassade (2001), bem como a habilidade e a disciplina do observador referidas por Fino (2008b) e, ainda, a sensibilidade e ceticismo acrescentada por Stake (2012), procuramos realizar um estudo profundo, rigoroso, honesto e minucioso acerca do fenómeno a investigar, respeitando a forma em que estes eram registados ou transcritos.

Para Sousa (1997), cada fenómeno é único e com interpretações únicas, “sendo assim, a experiência *hic et nunc*, dificilmente se torna repetível, talvez, em condições muito excepcionais...” (p. 5). Com base nesta premissa, não recolhemos informações ou provas com o desígnio de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente e fazer generalizações, mas recolhemos informações com o intento de compreender em profundidade o que educadores, crianças e famílias pensam e que quadros de referência e práticas desenvolvem os educadores na EI (Bogdan & Kiklen, 1994).

Este propósito implicou que durante doze meses vivenciássemos um tempo considerável com os participantes neste estudo, no seu ambiente natural, observando os seus comportamentos naturais nas suas rotinas diárias e interessando-nos pelo modo como as diferentes pessoas envolvidas dão sentido e vivem as suas vidas, registando, do modo mais fiel possível, as notas de campo num diário de campo. O local, por sua vez, ganhou para nós bastante importância, sendo este estudado no contexto da história da instituição. Este trabalho de campo não enfatizou os números, mas sim as palavras, *i.e.*, revelou as características, segundo Bogdan e Kiklen (1994), centrais das investigações interpretativas, nomeadamente a interpretação e a escrita para melhor compreender.

Nesta recolha fina de informações onde o observador foi o principal agente, para além das observações no contexto natural, elaboramos questões abertas, designadamente “descreve um dos seus dias no jardim de infância”, “o que mais gosta nesta profissão” e as respetivas respostas foram registadas num bloco; realizámos, ainda, entrevistas informais à educadora, diretora, crianças e respetivas famílias, permitindo que pudessem responder de acordo com a sua perspetiva pessoal. Todas estas informações foram enriquecidas com outro tipo de informações, nomeadamente com fotografias, pequenos vídeos, memorandos, documentos pedagógicos da sala e da instituição e outros registos oficiais (Bogdan & Biklen, *idem*).

Nesta procura de significados, intenções, crenças e motivações tentámos analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando minuciosamente a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Assim sendo, estas informações recolhidas, segundo alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2000) são ricas em pormenores descritivos e emotividade relativamente a pessoas, locais e conversas, mas de complexo tratamento estatístico, pelo que este tipo de investigação se inspira em métodos utilizados nas investigações antropológicas e etnográficas e centraliza-se na compreensão mais profunda dos problemas, analisa para compreender a outra face de determinados comportamentos, atitudes e certezas. Ou seja, a finalidade deste método de recolha de informações não foi quantificar o real, mas compreendê-lo, interpretá-lo, descrevê-lo e analisar essas informações para as categorizar e retirar conclusões; centramo-nos mais na compreensão profunda que na amplitude da situação estudada.

Alguns autores aludem que os investigadores interpretativos possuem pontos em comum com os românticos e historiadores, porque se baseiam em métodos indutivos na recolha de dados, dando significado às suas vidas, procurando compreender pessoas de diferentes culturas, tendo em atenção o que é visível e o que não é visível à perceção imediata.

Este ponto de vista acerca deste tipo de investigador, segundo Denzin e Lincoln (2006), leva-nos a defini-lo como um jornalista, um crítico social, um produtor de filmes, um músico de jazz ou um confeccionador de colchas. E, conseqüentemente, estas características acerca deste pesquisador, levam-nos a definir as práticas metodológicas de investigações desta índole como *soft science*, jornalismo, etnografia, bricolage ou confecção de colchas.

Nesta linha de pensamento, Lévi-Strauss (1996, citado em Denzin & Lincoln, 2006), salienta que o investigador interpretativo é um profissional polivalente, com grandes competências ao nível do saber-ser, saber-saber e saber-fazer, sendo por sua vez, o instrumento de recolha de dados por excelência. Do ponto de vista ontológico, as pesquisas interpretativas assentam num conjunto de práticas metodológicas que visam interpretar e compreender o real, e ressaltam as suas qualidades que, segundo os investigadores interpretativos, não são medidas experimentalmente.

O desígnio deste tipo de investigação é compreender profundamente o comportamento e a experiência humana, apreendendo o processo através do qual os atores constroem significados para as suas vidas e coisas (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Sousa (2000) cada fenómeno tem a sua história própria e para o interpretar e compreender, é essencial descobrir e conhecer essa história. Nesta linha de pensamento e para melhor responder às questões desta investigação, foi também essencial a leitura dos contextos que envolvem este estudo - temporais e espaciais, históricos, culturais, sociais e pessoais -, descrevê-los e analisá-los. Pelo que, segundo Fino (2003), para um investigador descrever uma cultura deve seguir uma metodologia etnográfica, uma vez que o comportamento dos seres humanos é estudado no seu contexto natural.

Com efeito, a nossa opção incidiu num estudo de índole interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), de dimensão de estudo de caso de natureza etnográfica (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999), por, em nosso entender, ser o que mais se adequa a este estudo, pela riqueza e possibilidade de descrição em profundidade dos contextos e pela compreensão dos comportamentos; porém, como os estudos interpretativos educacionais podem realizar-se em múltiplos contextos adotando, assim, uma multitude de estratégias de fazer investigação (Bogdan & Biklen, 1994), sentimos necessidade de versar no próximo ponto o estudo de caso de natureza etnográfica. Acrescentamos, ainda, que, neste percurso, também recorreremos a um estudo de natureza documental (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello et al., 2011). Importa, ainda, referir que as linhas teóricas anteriormente apresentadas produziram sentido

para as opções escolhidas neste estudo, bem como para o quadro de análise que foca, a partir da reflexão crítica, o processo de (re)construção de currículos na EI de grande riqueza e significado.

6.2.6. Porquê o estudo de caso de natureza etnográfica?

Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes (Stake, 2012, p.11).

Um estudo de caso consiste num estudo profundo, através de uma observação e análise minuciosa, durante um longo período de tempo, de um contexto ou de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou, outrossim, de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado em Bogdan & Biklen, 1994).

Para Stake (2012), um dos conhecidos especialistas em estudo de caso, um caso pode ser uma criança, um educador ou professor, um programa inovador, todas as escolas de uma localidade, uma sala de aula cheia de crianças, *i.e.*, uma coisa específica - um entre outros, mas o interesse e concentração do investigador incide apenas nesse um.

James McKernan (1999, citado em Morgado, 2013) atenta que

Um estudo de caso é uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação (p. 45).

Yin (2003) define o estudo de caso como uma pesquisa empírica que analisa ao pormenor um acontecimento presente no seu contexto natural, através de técnicas e métodos que se revelem apropriados para a recolha de informações. Segundo o autor, é a estratégia mais adequada quando pretendemos saber o como e o porquê de um fenómeno, para o explicar ou descrever em profundidade.

Para Vasconcelos (2016), o investigador para além de compreender profundamente o fenómeno no presente e no seu contexto, põe “a nu o sentido escondido das ações e dos significados que lhes são atribuídos pelos atores envolvidos” (p. 76); por esta razão a autora considera que estes estudos têm demonstrado ser instrumentos vitais para os investigadores que pretendam fazer uma “descrição densa” (Clifford Geertz, 1973, citado em Vasconcelos, 2016, p.76), compreender profundamente os distintos contextos de aprendizagem, apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que neles ocorrem e apresentar a situação real, tal e qual como ela é. Porém, segundo a autora, estes estudos não são apenas descritivos, pois

também proporcionam um significado analítico; ressalta no seu livro que de um estudo de caso pode irromper novas teorias ou novas questões para futuros estudos de investigação.

Ao optar pelo estudo de caso, o pesquisador procura obter uma compreensão e conhecimento profundo e holístico do objeto em estudo, através de uma investigação marcadamente compreensiva e descritiva. Esta opção requer o envolvimento pessoal do investigador e envolve estratégias de investigação muito próprias e específicas; os investigadores introduzem-se nos ambientes naturais do fenómeno em estudo e dedicam longos períodos de tempo em observações e conversas com os atores envolvidos - informadores-chave - (Bogdan & Biklen, 1994), com o desígnio de “penetrar nos mais profundos santuários” (Vasconcelos, 2016, p.76) e apreender e compreender em profundidade as particularidades e a complexidade daquele caso singular em primeira mão. Ainda que alguns pesquisadores utilizassem equipamento vídeo ou áudio, a grande parte dos investigadores utiliza um bloco de apontamentos e um lápis para anotar as informações recolhidas nos diferentes contextos (Bogdan & Biklen, 1994).

Cada caso é um caso com especificidades próprias, pelo que não se estuda um para compreender outros preocupados com questões de generalização, mas sim para compreender em profundidade o caso em estudo, agarrando a sua complexidade na sua plenitude (Stake, 2012); ao privilegiar a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência gera um conhecimento mais concreto e contextualizado (Morgado, 2013).

Nesta ordem de ideias, os resultados deste tipo de investigação, são como asserções onde o investigador não descobre o conhecimento, mas constrói-o a partir das informações numerosas e pormenorizadas que recolhe (Stake, 2012).

Bogdan e Biklen (1994) nomeiam o funil como a melhor metáfora para elucidar um estudo de caso. Os autores referem que as questões que organizam os bons estudos de caso não são demasiado específicas, estes estudos iniciam de uma ampla finalidade, correspondendo à parte mais larga do funil. Ao longo do trabalho, à medida que o investigador vai aprendendo mais sobre o fenómeno, este coloca, por vezes, de parte algumas ideias iniciais e tomando decisões cada vez mais específicas harmoniza o desenho do estudo com os contextos, afunilando as atividades de investigação. Assim, os amplos começos exploratórios orientam-se para uma mais específica recolha de informações e respetiva análise.

Morgado (2013) escreve no seu livro que a utilização do estudo de caso em educação “permite obter olhares distintos sobre uma dada realidade educativa e contribui para uma compreensão mais profunda dos fenómenos que aí ocorrem” (p. 127); pela periodicidade que é utilizado, por ser aplicado a múltiplas situações no campo das Ciências Sociais e pela multitude de itinerários de investigação que são desenhados tendo em linha de conta este formato metodológico, este modelo no qual o investigador atua como artesão intelectual tem influenciado significativamente o desenvolvimento das Ciências Sociais.

Contudo, não existe um único tipo de estudo de caso. Stake (2012) salienta que existem muitas formas de fazer estudos de caso. Os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação recai sobre o desígnio de interpretar e compreender na sua profundidade um caso particular e pretende saber tudo acerca do mesmo, reconhecendo o que é específico e único, sem relacionar com outros. Os estudos instrumentais, têm uma finalidade mais ampla, nomeadamente a compreensão de um problema, que vai mais além do caso em si, para redesenhar uma teoria ou generalização. Os estudos de caso coletivos, têm, por sua vez, o intento de multiplicar os contextos, estudando um número variável de casos, procurando uma ampla compreensão para construir teorias. Porém, em todos eles o fenómeno é tratado como um caso único e historicamente situado.

Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos de caso tendo em linha de conta o seu número em pesquisa, estes autores adotam a categorização de estudo de caso único ou estudo de caso múltiplo. Como o próprio nome nos refere, o estudo de caso único, estuda um único caso, já os estudos de caso múltiplo estudam mais do que um caso.

Tendo em consideração que, segundo os autores Bogdan e Biklen (*idem*), “a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspetos dela designa-se por etnografia” (p. 57), o presente estudo, que tem como desígnio repensar as políticas, práticas e cultura da EI, alicerçou-se na linha de pensamento destes dois autores e assume-se como um estudo de caso único de natureza etnográfica, que se orientou por métodos de investigação naturalistas e holísticos, onde a fonte direta das informações foi o ambiente natural dos atores envolvidos.

Decompondo a palavra etnografia, tendo em consideração a sua aceção etimológica, temos o termo grego *ethnos* que significa grupo de pessoas + *graphein* que corresponde a escrever, assim etnografia compreende escrever sobre um grupo de pessoas (Sousa, 2011) e preocupa-se essencialmente com as representações (Bogdan & Biklen, 1994).

Woods (1999) versa no seu livro que «a tarefa da etnografia é, por vezes, entendida como “pintar imagens com palavras”, “capturar uma semelhança”, recriar o “sentimento autêntico” de um acontecimento, evocar uma imagem, acordar o espírito ou reconstruir um estado de espírito ou um ambiente» (p. 157).

O autor (Woods, *idem*) acrescenta, ainda, que:

A etnografia, ao enfatizar o respeito pelo mundo empírico, penetrando diversas camadas de significados, facilitando o “tomar o papel do outro” e ao definir as suas situações mediante uma perspectiva processual, constitui a metodologia ideal para uma tal abordagem, bem como para tentar compreender a “arte do ensino” (p. 17).

Corroborando com este pensamento, Vasconcelos (1997, 2016) também considera que uma abordagem etnográfica, pelas suas particularidades, revela-se uma metodologia adequada à reflexão sobre o campo educativo ao nível das práticas.

Segundo Sousa (2000) esta abordagem possibilita o estudo do comportamento dos atores em contexto natural e habitual permitindo, assim, uma interpretação mais profunda e pormenorizada da vida e cultura de um grupo. Contudo, esta metodologia não é fácil de levar a cabo, o trabalho inicial pode ser vago e até caótico, segundo Woods (1999) “a prática da etnografia é tanto uma ciência como uma arte (...) é um acto de fé, exigindo um comprometimento inicial muito forte” (p. 17). Fino (2003) alerta para o facto do sucesso de um estudo baseado na metodologia etnográfica, depender da capacidade interpretativa do pesquisador e da incontornabilidade da subjetividade do mesmo no papel de observador participante. Neste sentido, é essencial que o investigador desenvolva competências de investigação *in situ*, pois muitas coisas irão depender do seu poder de observação e escuta (Woods, 1999).

Para Sousa (2011), num rigoroso estudo etnográfico é determinante que o investigador interprete e compreenda a realidade através da imersão na cultura do fenómeno como se fosse um nativo dessa mesma cultura; segundo a autora, parecer um nativo não é suficiente para conhecer a fundo determinada realidade educativa, é necessário sermos ou tornarmo-nos nativos para a interpretarmos e compreendermos como um elemento de dentro.

Assim, a etnografia assenta no poder interpretar e compreender a realidade cultural do fenómeno a partir de dentro proporcionando a compreensão do significado profundo das ações e interações que ocorrem nos contextos naturais, das vozes, dos sentimentos que dificilmente seriam captáveis, segundo Sousa (2000), em situação formal.

Procurou-se, no nosso estudo, seguir uma abordagem flexível, não determinada *a priori*, que respeitasse o mundo empírico colocando o mínimo de hipóteses possíveis antes do estudo (Woods, 1999) e que privilegiasse a comunicação, a interpretação e a compreensão em profundidade entre os atores e o investigador, a partir de diálogos abertos, de entrevistas flexíveis, de diários de campo e análise de conteúdo, tecendo a teoria dia-a-dia baseada nas informações recolhidas (Sousa, 2000). Dito de outro modo, uma abordagem de carácter indutivo, que agarrasse a realidade dos atores tal como a vivem e a significam, tendo também em conta as suas crenças e valores face ao mundo. Mas, tendo também em linha de conta o rigor, a precisão e a exaustividade das investigações (Sousa, *idem*).

Procurou-se, ainda, uma abordagem que preservasse a indissolubilidade das diversas dimensões, nomeadamente as ações dos atores, os significados que estes atribuem à vida e às coisas e os distintos contextos onde os mesmos ocorreram, apreendendo-os e estudando-os na sua unicidade e especificidade, pois “uma situação educativa é um conjunto indissolúvel de, pelo menos, um educador e um educando, uma intenção e um contexto em interação” (Rodrigues, 2001, p.63) e destas dimensões emerge uma dinâmica própria que torna o fenómeno educativo em estudo único e singular.

Na sequência destas ideias, abraçar um estudo de caso de natureza etnográfica pareceu-nos o instrumento mais adequado para estudar em profundidade o campo da EI ao nível das práticas, através da voz da educadora, crianças e respetivas famílias, por nos permitir fazer uma “descrição densa” (Clifford Geertz, 1973, citado em Vasconcelos, 2016, p.76) e profunda dos distintos contextos, da vida e dos significados atribuídos a esta pelos atores envolvidos. Para esta profunda interpretação e compreensão das conceções e das atitudes dos diferentes atores, a linha metodológica definiu-se a partir de um posicionamento hermenêutico e dialético - partindo da imersão na cultura de um grupo de jardim de infância, durante 12 meses como observadora-participante, e através de um longo e aturado trabalho, dedicamos um grande bocado de tempo à observação e à nossa participação no terreno, em interação com os diferentes intervenientes no seu contexto natural, registando histórias e acontecimentos significativos e reunindo informações numerosas e pormenorizadas para, a partir delas, conseguir compreender, interpretar e entender este contexto na sua plenitude (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2012; Sousa, 2000).

Acrescentamos, ainda, que penetramos no terreno com um bloco de notas em branco para cuidadosamente anotar, de modo fiel, tudo o que se foi passando (Sousa, 2011), com um telemóvel para fotografar e filmar os momentos relevantes, com abertura de espírito, não estabelecendo primeiras ou segundas impressões (Woods, 1999), conscientes de que teríamos de colocar de lado alguns dos pressupostos pessoais, ideias pré-concebidas e, ainda, com o sincero interesse de interpretar e compreender como os atores, no seu ambiente natural e habitual, agiam nas suas atividades (Stake, 2012).

Pois, segundo Woods (1999):

Se queremos compreender a vida social, o que motiva as pessoas, quais os seus interesses, o que as liga a certas pessoas e as distingue de outras, quais os valores e as crenças que valorizam, por que agem como agem e como se percebem a si próprios e aos outros, precisamos de nos colocar na sua posição e olhar para o mundo segundo a sua perspectiva. A sua realidade pode não ser a nossa ou aquela que pensamos ser a delas (pp. 53-54).

Assim, no desenvolvimento deste estudo, vivemos ricos e interessantes bocados de tempo com os atores envolvidos e, imersas na cultura da EI, entramos no mundo deles observando-os atentamente em diferentes situações e em diversos estados de espírito, anotando de forma não intrusiva o que foi acontecendo no dia-a-dia daquele grupo (Sousa, 2000).

A nossa investigação foi culturalmente situada, atenta ao outro, a todos os traços e pormenores que faziam parte do quotidiano dos atores e à forma como viviam as suas vidas. Segundo Woods (1999), para o investigador obter um conhecimento interno do contexto e das vidas em estudo, deve interpretar e compreender os símbolos sob a perspectiva da cultura daquele grupo, não impondo sobre ela modelos ou entendimentos de outras culturas nas quais esses símbolos podem representar outros significados.

Apesar de a educadora envolvida no estudo não trabalhar segundo os temas de vida, as festas não foram descuradas. Na alma da cultura portuguesa e, principalmente, da cultura madeirense habita uma apetência por festas e celebrações, pelo que, no decorrer deste estudo, experienciámos festas e convívios que nos aproximaram dos atores e contribuíram para ganharmos a confiança da educadora, das crianças e das respetivas famílias. Mas, se por um lado, entrámos no mundo dos atores e nos transformámos em nativos daquela cultura, como alguém que procura saber o que é ser como eles (Sousa, 2000), por outro, continuámos a estar do lado de fora. E, nesta dialética de proximidade *versus* afastamento, refletimos sobre as práticas que se desenvolvem na EI e as que se procuram para a EI.

E, neste estar dentro do mundo dos atores, não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas sim participando no dia-a-dia do grupo, anotámos o que foi acontecendo, de forma não intrusiva e com muito respeito pela veracidade dos factos, recolhendo simultaneamente outras informações relevantes. Entrevistámos também, através de conversas informais, os atores envolvidos neste estudo, com o desígnio de complementar a observação com informações sobre os seus valores, crenças, opiniões, ideias e significados que atribuem à vida e às coisas; notas estas que foram fielmente transcritas.

Tivemos também em linha de conta que:

Para compreender o fenómeno, é preciso que o investigador mergulhe nas *significações* que os *atores no terreno* atribuem às suas acções ou às acções dos outros. As significações procuradas pela pesquisa não são diretamente observáveis. Corresponde a traduções que o investigador faz, a partir do que ele pode apreender do pensamento, do que “vai na cabeça” dos sujeitos (Rodrigues, 2001, p.63)

Segundo esta autora (Rodrigues, *idem*), através da palavra mediadora temos um acesso indireto aos pensamentos; primeiramente pela revelação do pensamento, em palavras, feita pelos atores, num segundo momento pela interpretação que é feita pelo investigador.

Com efeito, acedemos ao pensamento dos atores através de entrevistas informais, tendo sempre em linha de conta o rigor da tradução literal das palavras dos atores por forma a não distorcermos os factos.

Importa, ainda, sublinhar que “só se conhecem as coisas que se cativam” (Saint-Exupéry, 2015, p. 83). Assim, neste estudo, preocupámo-nos também em conquistar a confiança e cativar os atores envolvidos neste estudo para, assim, continuarem as suas habituais rotinas na nossa presença e se sentirem à vontade para partilhar connosco todas as informações.

Sublinhamos, ainda, que recolhemos e organizámos informações de múltiplas fontes de evidências com especial interesse, que nos permitiram a triangulação das informações recolhidas minuciosamente, através dos registos de observação participante, fotografias, entrevistas informais, artefactos, documentos oficiais e internos da sala e do estabelecimento de educação, permitindo, assim, a triangulação entre as informações das diferentes fontes (Sousa, 2011).

Importa, por fim, reforçar que seja qual for o estudo de caso, nem tudo pode ser estudado e compreendido (Stake, 2012), pelo que, neste trabalho, com enfoque intensamente local, tornou-se essencial irmos refletindo sobre as opções e escolhas que considerámos mais importantes, essenciais e fundamentais, para não se perder a oportunidade de fazer uma investigação minuciosa e rigorosa.

6.2.7. Processos de investigação: da recolha à emergência das informações

Este estudo, como referido, concretiza-se na realização de dois estudos empíricos, um de natureza documental (Afonso, 2005; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Albarello et al., 2011) e outro de índole interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1986; Lapassade, 2001), de dimensão de estudo de caso de natureza etnográfica (Fino, 2008b; Morgado, 2013; Vasconcelos, 1997, 2016; Sousa, 1997, 2000; Stake, 2012; Woods, 1999).

O primeiro, corresponde a um estudo de natureza qualitativa, mediante análise documental dos documentos oficiais sobre políticas e orientações curriculares, definidas por organismos transnacionais e pelo governo nacional. O segundo, consiste na observação das práticas de uma educadora, num contexto local na RAM, relativamente ao modo como interpreta as orientações e as implementa e, ainda, ao modo como explora o envolvimento das crianças e famílias na construção do currículo.

A prossecução da pesquisa requereu as seguintes tarefas de investigação, de acordo com os desígnios formulados:

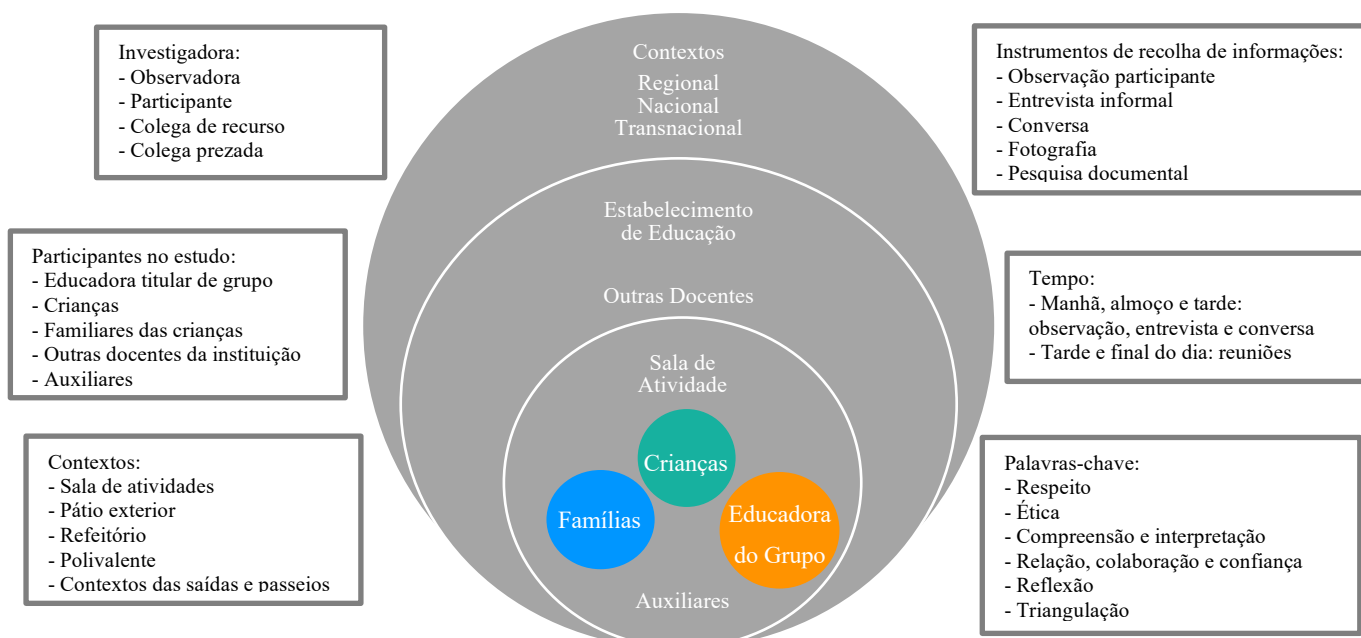
1. Perscrutar os documentos estruturantes das políticas educativas definidas pelos organismos transnacionais e nacionais para a construção do currículo da EI, com o levantamento e a análise de documentos oficiais, bibliografia de referência e estudos empíricos realizados.
2. Enquadrar as aprendizagens que são definidas para a EI, a partir do estudo de orientações curriculares e documentos estruturantes elaborados pelos organismos transnacionais e nacionais;
3. Caracterizar a prática pedagógica que é implementada por uma educadora, a nível local, na RAM, a partir de observações, fotografias, entrevistas informais e análise de documentos pedagógicos da sala e do estabelecimento de educação;
4. Estudar o envolvimento das crianças e respetivas famílias, a nível local, na RAM, na construção dos currículos na EI, a partir de observações e entrevistas informais.

As duas primeiras tarefas correspondem ao primeiro estudo, de natureza documental, focando-se, assim, na estrutura da investigação (Estrela, 2008).

Posteriormente, estudámos as práticas de uma educadora, a nível local, na RAM, mediante observação em contexto natural de jardim de infância, análise documental dos projetos pedagógicos, planificações, outros documentos pedagógicos e entrevistas informais sobre as perspetivas partilhadas relativamente às atividades organizadas em contexto de EI. Estudámos, também, a participação e o envolvimento das crianças e famílias na construção dos currículos para a infância, a nível local, na RAM, através de conversas realizadas com os mesmos.

Estes processos de investigação são apresentados na figura 3.

Figura 3 - Processos de investigação



Fonte: Os processos de investigação apresentados na figura 3 foram estruturados tendo por base o processo de investigação do estudo de Vasconcelos (1997) sobre a prática pedagógica de uma educadora.

Os processos de investigação apresentados orientam-se pela abordagem sistémica e ecológica de Bronfenbrenner (2002), que abraça uma perspetiva de distintas dimensões interativas de interpretação, compreensão e análise do fenómeno em estudo. Ressalvamos que as pessoas, os contextos, os instrumentos de recolha de informações e o tempo expressos na figura, estiveram em constante interação ao longo de todo o nosso processo de investigação.

Há, ainda, a sublinhar que, no desenvolvimento deste estudo, tivemos sempre em linha de conta as condições necessárias a um bom desenvolvimento do estudo de caso de natureza etnográfica, que segundo Sousa (2000) e Vasconcelos (2016), deve respeitar os princípios éticos das investigações em educação e das investigações que envolvam crianças; fazer perguntas adequadas; saber escutar atentamente a voz e as emoções dos diferentes atores, observar e anotar através de uma “descrição densa” (Clifford Geertz, 1973, citado em Vasconcelos, *idem*, p.76) todos os momentos e adaptarmo-nos às diferentes situações e contextos, reconhecendo-as como oportunidades de enriquecimento deste estudo.

6.2.8. Trabalho de campo

O trabalho de campo, segundo Erickson (1986, citado em Vasconcelos, *ibidem*), assenta numa

tentativa de combinar uma análise minuciosa dos mínimos detalhes do comportamento e do significado da interação social do quotidiano com uma análise do contexto social mais vasto - o campo das influências sociais mais amplas - no âmbito do qual têm lugar as interações ao vivo (p. 57).

Esta breve citação explica, em parte, o nosso trabalho de campo, que assentou num estudo rigoroso e disciplinado sobre as práticas desenvolvidas com um grupo de crianças de jardim de infância, através da nossa imersão no seu contexto cultural, durante doze meses, partilhando com eles o seu dia-a-dia, anotando da forma mais fiel possível todos os acontecimentos e recolhendo informações relevantes para este estudo.

Assim, este trabalho de campo, foi entendido não só como uma ação de investigação, mas como uma intensa vivência *hic et nunc* com um grupo ou comunidade, como se fôssemos nativos da cultura desse grupo (Sousa, 2000).

Esta vivência em presença no terreno implicou um envolvimento pessoal com os participantes e com os contextos em observação, através de uma relação dialógica (Freire, 2006) entretecida numa grande dimensão afetiva. Com efeito, este trabalho de campo teve uma dimensão muito intensa de subjetividade, pelo que exigiu exercitar a nossa capacidade crítica subjetiva e sermos totalmente responsáveis pelas nossas interpretações (Stake, 2012).

Assim, as interpretações inseriram-se no caminho percorrido ao longo do nosso trabalho de campo, na procura de “thick description” (Clifford Geertz, 1973, citado em Vasconcelos, 2012, p.58), ou seja, descrições densas ou descrições em profundidade, uma vez que

A descrição em profundidade vai além dos meros factos e das aparências superficiais. Ela deve conter detalhes, contexto, emoção e as teias de relações sociais que ligam as pessoas umas às outras. Uma descrição em profundidade evoca emotividade e sentimentos próprios. Insere a história na experiência. Estabelece o significado de uma experiência ou de uma sequência de acontecimentos para a pessoa ou pessoas em questão. Numa descrição em profundidade são ouvidas as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação (Denzin, 1989, citado em Vasconcelos, *idem*, p. 58).

Não era nosso desígnio concordar com tudo o que ouvíssemos e muito menos aprovar ou não o que iríamos observar - não era nossa tarefa analisar se os atores estavam a agir da forma mais correta -; a nossa tarefa era aprender com os atores em contexto, interpretando e compreendendo o que faziam e quais os significados que lhes atribuíamos. Porém, Bruce Jackson (1987, citado em Graue & Walsh, 2003) chama a atenção para o seguinte: se o investigador tiver de fingir acreditar nos atores ou, então, dizer o que não corresponde ao seu sentir verdadeiro, ou escrever narrativas desonestas, este, deve refletir sobre o preço moral do trabalho de campo e ponderar se vale a pena levá-lo a cabo. Aqui, parece-nos importante referir que este trabalho de campo se revestiu de grande cumplicidade e honestidade tanto para conosco como para com os outros, numa interessante experiência de investigação colaborativa.

Importa, ainda, referir que o nosso trabalho de campo seguiu uma abordagem flexível, sendo uma parte das informações recolhidas informalmente e à medida que nos fomos familiarizando com os atores e contextos. Mas, em simultâneo, resultou de um estudo aturado e disciplinado dos atores e contextos envolvidos, com recurso à observação, fotografia, diários de campo e entrevistas informais que serão aclaradas nos pontos posteriores.

Atendendo a que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.114), no decorrer deste trabalho de campo acompanhou-nos todo um processo de estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados.

Por fim, ressalvamos que, segundo Stacey (1998, citado em Vasconcelos, 2016), os estudos de caso de natureza etnográfica, apesar de proporcionarem relações igualitárias mútuas, contribuem para que, mais facilmente, os participantes se tornem vulneráveis à exploração, traição e abandono. Pelo que, tivemos em linha de conta que estávamos a observar e a falar sobre outras pessoas salvaguardando, assim, o princípio da autenticidade dos factos para não os distorcer e trair a confiança em nós depositada, bem como o princípio da ética do cuidado e do respeito pela vida dos atores envolvidos. Tivemos, ainda, um cuidado extremo com a nossa saída do terreno e a atenção de partilhar os resultados deste estudo com os atores, antes da apresentação pública do mesmo. Espelhamos no quadro abaixo o itinerário das etapas e fases realizadas ao longo do trabalho de campo.

Quadro 3 - Etapas do trabalho de campo

Etapas do trabalho de campo		Tarefas desenvolvidas
Desenho e planificação		<ul style="list-style-type: none"> - Repensar sobre as inquietações que nos conduziram a este estudo; - Elaborar linhas e questões de investigação que orientassem o nosso olhar de investigadoras; - Refletir sobre as opções metodológicas; - Refletir sobre os instrumentos de recolha de informações; - Negociar a entrada no campo de investigação; - Conversar com a educadora sobre as nossas intenções neste estudo; - Formalizar os pedidos de autorização.
Desenvolvimento do trabalho de campo	Entrada no terreno	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com as crianças e famílias sobre as nossas intenções neste estudo; - Explicar a todas as funcionárias da instituição o desígnio deste estudo; - Entrar no terreno e estabelecer laços de confiança.
	Trabalho no terreno	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o campo específico da EI, estudando as práticas pedagógicas, pela voz da educadora, das crianças e respetivas famílias, a nível local na RAM; - Observar e escutar atentamente, em contexto natural de jardim de infância, captando do modo mais fiel possível o desenrolar dos acontecimentos; - Entrevistar e conversar com os atores envolvidos; - Analisar os documentos pedagógicos e os artefactos produzidos pela ação e na ação, recolhendo todas as informações revelantes; - Descrever, em profundidade, uma prática pedagógica a nível local na RAM; - Analisar o envolvimento das crianças e respetivas famílias na construção do currículo; - Reajustar o <i>design</i> deste estudo perante os contextos e à medida que recolhemos e agrupamos as informações; - Relacionar a investigação sobre a prática à teoria a analisar.
	Sistematização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Sair do terreno; - Analisar e interpretar as informações recolhidas.
Feedback do estudo		<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar os resultados deste estudo aos atores envolvidos, antes da apresentação pública.

6.2.9. Princípios éticos no trabalho de investigação

Os princípios éticos enraízam, cada vez mais, as nossas vivências quotidianas. Em tudo o que fazemos, está envolvido um saber, uma valoração e princípios éticos da cultura de um povo.

Quando falamos do desenvolvimento de um estudo científico, esse cuidado ético envolvido na nossa conduta diária, é outrossim uma exigência destes estudos. “Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75), esta sensibilidade aos princípios éticos e o seu fiel cumprimento expressa-se em todos os campos da produção científica.

Até à década de 80, as importantes associações de estudos científicos adotavam um código ético próprio, mas com os seguintes princípios em comum (Christians, 2006), a saber:

1. o consentimento informado - os atores devem participar voluntariamente no estudo e essa concordância deve basear-se em informações completas e transparentes, com informações claras sobre a duração, métodos, possíveis riscos e a finalidade do estudo;
2. fraude - ausência de fraudes e danos psicológicos ou físicos, as distorções são proibidas;
3. privacidade e confidencialidade - proteção das identidades das pessoas e dos locais de pesquisa;
4. precisão - compromisso de reunir e apresentar materiais empíricos confiáveis e válidos.

Na atual ética científica os compromissos morais, valores e outras crenças éticas são dialogicamente negociados, porém estes quatro princípios éticos de tão importante valor entrelaçam, ainda hoje, as pesquisas dos investigadores.

Eisner e Peshkin (1990, citados em Vasconcelos, 1997) aludem o dever de o investigador ser sensível às questões éticas e de ser responsável por atuar em conformidade com estes princípios, bem como ressaltam a necessidade de este precisar de possuir uma boa capacidade de discernimento para não distorcer os factos, magoar ou dececionar as pessoas envolvidas na investigação.

Para Smith (1990, citado em Vasconcelos, 1997) há dois princípios que dominam os princípios éticos nos trabalhos de investigação para a proteção da pessoa humana, a saber: o consentimento informado e o anonimato. Segundo a autora, o anonimato é a proteção da privacidade dos atores contra qualquer espécie de danos físicos, psicológicos e emocionais. O consentimento informado é a explicação, clara sobre as intenções do investigador, dada aos participantes.

Lima (2007) preconiza que os princípios éticos cruzam todas as fases de uma investigação e acrescenta - a escolha do tema, a seleção dos atores, o acesso ao terreno e as opções de recolha de informação. Porém, segundo o autor, o modo como acede ao local de pesquisa, a forma como conquista o consentimento informado, a garantia da confidencialidade da informação recolhida e a forma de apresentação dos resultados são os princípios que merecem uma atenção particular por parte do investigador.

Christians (2006) vai ainda mais longe, quando salienta que o desafio de todos os que escrevem sobre a cultura de um grupo não deve circunscrever as suas perspetivas morais aos próprios códigos de ética, mas compreender a ética e os valores em termos do quotidiano - desafiam a um modelo de ética no qual a ação humana e as conceções do bem sejam interativas.

No nosso estudo, centrámo-nos no plano mais lato de uma ética humanista e democrática - no respeito - no respeito pelas vidas e opiniões dos atores, onde o diálogo foi o elemento-chave desta ética democrática. Em nosso entender, ser ético exige respeito, tanto para conosco para com os outros. O respeito pelo outro - pessoa, animal ou natureza - intimamente ligado à nossa atitude quotidiana, foi transposto para o campo desta investigação, pelo que agimos com humildade, respeito e honestidade conosco próprios e como os participantes. Para entrarmos na vida dos atores incluindo as crianças, estes foram informados, de forma clara e honesta, das nossas intenções neste estudo, aceitando participar conscientes de que a sua recusa ou desistência não as iria prejudicar. Este compromisso foi formalizado através da assinatura dos participantes num protocolo.

A negociação com as crianças assentou num processo diferente dos adultos, processo esse que implicou um trabalho hegemonicamente organizado em torno do princípio de proteção da criança; no que lhes dizia respeito, foram elas que detiveram o saber, deram permissão e fixaram as regras (Christians, *idem*).

No decorrer deste estudo, as identidades dos envolvidos foram cuidadosamente respeitadas e protegidas, alterando-se todos os nomes das pessoas, dos locais e da instituição, de forma a que as informações recolhidas não lhes causassem desconforto ou eventual transtorno; este anonimato contemplou, para além do material escrito, os relatos verbais da informação recolhida.

Acrescentamos, ainda, que o consentimento informado foi muito dialogado com os atores, sendo o trabalho de campo igualmente negociado com todos; os resultados deste estudo bem como outras informações pertinentes foram partilhadas com os atores envolvidos, antes da defesa pública do mesmo, e nada foi publicado sem o seu consentimento.

Por fim, salientamos que, em nosso entender, este estudo empírico pautou-se pelo compromisso de reunir e apresentar materiais empíricos confiáveis e válidos, bem como pelos princípios que têm vindo a ser aludidos, tendo sido cumpridas as dimensões éticas implícitas numa investigação desta índole, de modo a não comprometer futuras investigações, nomeadamente: consentimento informado; anonimato; confidencialidade; respeito pela integridade; pelo conhecimento; valores e justiça; assim como pela qualidade de investigação em educação e liberdade académica (Bogdan & Biklen, 1994; Lima, 2007, Vasconcelos, 1997).

6.2.10. Acesso ao campo

A entrada no terreno foi calma e serena, e o estudo que aqui se apresenta foi muito bem aceite e adotado com muita responsabilidade pela educadora, crianças e respetivas famílias.

Para ganhar o acesso ao terreno, conversámos com a educadora titular do grupo informando-a das nossas intenções neste trabalho, explicando-lhe a razão de não sabermos *a priori* como iria decorrer o trabalho de campo e acordando que, no decorrer da procura de informações, o processo seria negociado com ela e com as crianças e, de que, no final, ser-lhe-ão dados a conhecer os resultados alcançados.

Aquando do consentimento informado da educadora, formalizámos o pedido de autorização à tutela deste estabelecimento de educação, nomeadamente à senhora diretora do estabelecimento de educação, à senhora delegada escolar daquele concelho e ao diretor

regional à época, ficando os seus consentimentos informados registados num protocolo elaborado para o efeito²⁸. Após conversarmos com as crianças, as famílias também foram consultadas, informadas e as suas autorizações ficaram registadas num protocolo²⁹.

As outras três educadoras e restantes auxiliares que desempenhavam funções naquele estabelecimento foram igualmente informadas sobre o trabalho que iríamos desenvolver e, de forma afetuosa, disponibilizaram-se para colaborar no que fosse necessário.

Reunidas as condições formais para desenvolver este estudo na sala de jardim de infância selecionada, tivemos conquistada a nossa entrada no terreno. Porém, segundo Steve Ball (1990, citado em Vasconcelos, 2016), “o *acesso* só emerge quando se alcança uma verdadeira confiança e os participantes estão dispostos a abrirem-se completamente ao estudo e preparados para colaborar e estarem abertos à presença da investigadora” (p. 82).

Para Woods (1999), é também por demais importante que o investigador conquiste a confiança nos atores envolvidos; esta confiança deve refletir-se na relação desenvolvida entre eles, para que consigam tranquilizar-se e serem naturais, assumindo comportamentos habituais, e a não alterarem ou omitirem informações relevantes ao longo das entrevistas.

Recordo a terna história de Saint-Exupéry (2015) quando o Príncipezinho convida a raposa para brincar: “anda brincar comigo - propôs o príncipezinho. - Estou tão triste... - Não posso brincar contigo - disse a raposa. - Ainda não fui cativada” (p. 80).

Tendo em linha de conta esta relevante especificidade do trabalho de campo, fomos entrando de forma tranquila no ambiente do grupo. No primeiro dia, visitámos a sala e conversámos com as crianças e auxiliares. Passo a passo, a confiança foi sendo conquistada, mas salientámos que a colocação da investigadora naquele estabelecimento de educação, como educadora de infância de substituição, contribuiu para uma maior aproximação e, num curto período de tempo, tínhamos conquistado a empatia e confiança de adultos e crianças.

No decorrer do trabalho de campo, a nossa presença foi-se tornando cada vez mais natural; ainda assim, todo o processo continuou sendo negociado com a educadora e com as crianças. Participámos nas atividades desenvolvidas com o grupo, nos passeios e nas visitas, porém de forma acautelada para não sermos intrusivas.

²⁸ Vide apêndice I - Pedidos de autorização para o desenvolvimento do estudo.

²⁹ Vide apêndice I - Pedidos de autorização para o desenvolvimento do estudo.

O trabalho de campo exigiu empatia e, simultaneamente, reflexão; exigiu, ainda, disciplina, rigor e muito respeito pelas questões éticas da investigação anteriormente aclaradas.

6.2.11. Técnicas de recolha de informação

Nesta parte do trabalho apresentamos, de forma pormenorizada, os instrumentos de recolha de informação utilizados ao longo do nosso estudo.

6.2.11.1. Observação participante

Observar é olhar atentamente. A observação é um acontecimento natural da vida quotidiana. Faz parte da psicologia da percepção e refere-se a quase toda a atividade humana e animal, sucedendo naturalmente, como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo. A observação pode também ocorrer deliberada e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas (Sousa, 2005, p.108).

Esta breve citação elucidá-nos para o facto de a observação não ser apenas um dos valiosos instrumentos dos estudos científicos, especialmente das abordagens interpretativas, mas uma forma de estarmos no mundo. No nosso dia-a-dia observamos tudo e todos, por vezes, de forma tão natural que não o fazemos em consciência; assim se pretende que sejam as observações das investigações educacionais - observar tudo e todos -, porém de forma mais consciente, mais formal e mais objetiva do que as comuns observações quotidianas. Nas investigações em educação, as observações assentam num estudo profundo e contínuo através de um olhar atento ao comportamento dos atores no seu contexto natural, que permite ao investigador registar acontecimentos, comportamentos e atitudes em situação, sem alterar a sua espontaneidade. Todavia, chamamos a atenção para o facto de não ser possível observarmos tudo e todos em simultâneo, a observação será sempre apenas de uma parte do que se passou (Sousa, *idem*), pelo que é importante o investigador estar consciente do que pretende observar.

Segundo Estrela (2008), o investigador deve definir os objetivos da sua observação a partir das respostas à seguinte pergunta inicial: para quê observar? E, a partir da determinação desses objetivos construir deve construir o seu processo de observação, que deverá ter em linha de conta a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais.

Graue e Walsh (2003) dizem que os investigadores podem aprender a realizar observações sistemáticas e disciplinadas. Referem, ainda, que toda a observação começa no visível, no que qualquer observador vê, mas os bons observadores vão mais longe conseguindo ver o que o investigador comum não vê ou não repara.

Neste sentido, a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, limitado a uma situação, a um processo e a um tempo de recolha de informações, que garanta uma interpretação situada dos comportamentos; com a observação, o investigador pretende captar e anotar as particularidades concretas do modo como os atores constroem, atuam e interpretam a sua realidade quotidiana, a fim de obter dados (Estrela, 2008). Para tal, referimos que, ao recolher informações através da observação, o investigador deve dedicar atenção específica ao imediato, mas igualmente dedicar atenção ao contexto cultural mais amplo, para, assim, analisar os distintos contextos e pontos de vista dos participantes (Erickson, 1986, citado em Vasconcelos, 2016).

Segundo Estrela (2008), no processo de observação a intensidade e o pormenor do comportamento em si próprio devem ser a preocupação principal do investigador na recolha de informação. Neste processo, o investigador deve seguir o princípio da acumulação e *a posteriori*, através de uma análise rigorosa e organizada das informações recolhidas, deve seguir o princípio da seletividade, escolhendo apenas as informações relevantes para o estudo.

Para Atkinson e Hammersley (1994, citados em Vasconcelos, 2016)

toda a investigação social é uma forma de observação participante porque não podemos estudar o mundo sem fazermos parte dele... a observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar no mundo que é decisiva para os investigadores qualitativos (p. 80).

Assim, no nosso estudo, realizámos observações naturalistas e observações participantes. Nos primeiros dias, recorremos à observação naturalista durante aproximadamente uma hora, neste espaço de tempo registamos tudo o que observamos, plenamente conscientes de que as observações não registadas não constituem dados (Graue & Walsh, 2003). E, num *continuum*, à medida que fomos ganhando a confiança da educadora e das crianças, fomos também participando nas atividades, passando o período de observação a

ser o tempo de cada atividade; assim, as nossas observações transformaram-se em observações participantes. Todavia, foram necessárias muitas semanas, meses para ficarmos a conhecer profundamente a educadora do grupo, as crianças e famílias.

A atitude de abertura que adotamos, a participação nas atividades e a empatia que, naturalmente, desenvolvemos com os atores, levaram-nos ao aprofundamento das relações interpessoais e depressa vimo-nos envolvidas na vida do grupo, facilitando, assim, a negociação no decorrer do processo de observação e a observação, de forma harmoniosa, dos comportamentos naturais e habituais do grupo.

Realizámos observações com regularidade, prestando atenção às particularidades da vida dos atores e aos contextos em que eles se moviam, anotando essas particularidades ao mais ínfimo pormenor; todos os dias registava sucintas anotações e três vezes por semana dedicava uma manhã ou tarde à observação de atividades. Tendo em consideração que a permanência no contexto é uma exigência deste método (Estrela, 2008), as observações tiveram início em fevereiro de 2015 e prolongaram-se até fevereiro de 2016, com interrupção de duas semanas no final de março 2015 e início de abril 2015 - interrupção letiva da Páscoa; o mês de agosto - férias de verão; e duas semanas em dezembro de 2015 - interrupção letiva do Natal.

Todas as anotações das observações realizadas mantiveram a autenticidade e fidelidade à situação observada. Recorremos a apontamentos sucintos num diário de campo, anotando palavras-chave; após a observação, esses apontamentos foram expandidos num documento de Word e foram revistos os processos de registo, inserindo as observações e inferências.

Referimos, ainda, que a nossa observação, partiu do princípio da significação intrínseca (Estrela, *idem*), sendo que, de forma minuciosa procuramos o significado atribuído pelos atores à vida e às coisas.

Segundo Estrela (*ibidem*) é importante que o investigador observe o maior número possível de perspetivas, contextos e detalhes concretos da vida quotidiana das crianças e da educadora, pelo que adotamos perspetivas e locais físicos diferentes no decorrer das observações, tendo em atenção o *continnum* dos comportamentos, a comunicação e as interações verbais e não-verbais.

Referimos, ainda, que as nossas observações encaminharam-se para os pontos recomendados por Zabala (2010) para uma profunda reflexão sobre a prática educativa, a saber: atividades desenvolvidas - a forma como estão organizadas e os seus conteúdos; atores envolvidos - educadora, crianças e famílias - interações, relações, processos de comunicação e participação das crianças e famílias; espaços físicos - estruturação, dinâmica e utilização; materiais e recursos pedagógicos; estratégias pedagógicas desenvolvidas como suporte às atividades; e avaliação das aprendizagens das crianças.

Acrescentamos, ainda, que, o processo de observação abarcou detalhes concretos da vida quotidiana das crianças e educadora, nomeadamente as nove dimensões das situações sociais recomendadas por Spradley (1980, citado em Vasconcelos, 1997), a saber:

1.Espaço - a localização; 2.Actores - as pessoas presentes no estudo; 3.Atividade - o conjunto de actos relacionados que as pessoas praticam; 4.Objecto - as coisas físicas presentes; 5.Acto - ações isoladas que as pessoas praticam; 6.Acontecimento - um conjunto de atividades relacionadas que as pessoas levam a cabo; 7.Tempo - a sequência dos acontecimentos no tempo; 8.Objetivo - aquilo que as pessoas pretendam atingir; 9.Sentimento - as emoções sentidas e expressadas (pp. 53-54).

A sala de atividades foi o centro da nossa observação, mas também realizámos observações no recreio, no refeitório, no polivalente e noutros espaços da instituição, além das saídas e passeios. Os principais atores envolvidos foram a educadora, as crianças e as famílias, observamos ainda a diretora, outras docentes da instituição e as auxiliares. No que diz respeito aos acontecimentos, anotei o que observei nos locais referidos e nas interações formais e menos formais do dia-a-dia, incluindo reuniões de pais e reuniões de docentes. Em relação à dimensão temporal, referimos que os doze meses vividos no grupo foram cruciais para nos dar tempo para mergulharmos no terreno em profundidade e conhecer por dentro a história dos diferentes atores, o significado das interações e a forma como interpretam a realidade e estruturam as suas vidas no contexto de jardim de infância; na realização do nosso trabalho de campo, tivemos tempo para negociar a nossa entrada e acesso ao terreno, para estabelecer relações de confiança e de abertura, para realizamos um longo tempo de observações e entrevistas informais. Referimos novamente que, em relação aos sentimentos, dedicamos especial atenção aos sentimentos e emoções expressos pela educadora, crianças e famílias.

Por fim, destacamos a frase de Freud citando Charcot, em *O Jovem Bruehl* (1988, citado em Vasconcelos, 1977) “olhar para as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si” (p. 55), este olhar esteve no âmago da nossa observação.

6.2.11.2. *Diário de campo*

O diário de campo é uma técnica valiosa para o registo do trabalho de campo no processo de investigação. Atentando a que a nossa memória é, por vezes, vulnerável e que informações relevantes podem ser esquecidas ou deturpadas durante o período que decorre entre a recolha de informações e a escrita, urge fazer o seu registo; aqui, referimos a necessidade de recorrermos aos diários de campo - estes constituem um documento estruturado e ordenado onde se encontram os registos das anotações de campo, registo de observação, bem como as reflexões sobre o que se viu e se ouviu.

São notas de campo a escrita em profundidade ou a escrita densa daquilo que o investigador observou e ouviu ao longo do processo de recolha de informações, e que incluem relatos escritos de objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, bem como retratos dos participantes - estilo de falar e agir. São, ainda, notas de campo as ideias, estratégias, reflexões e palpites do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Bogdan e Biklen (*idem*) definem que as notas de campo compreendem dois tipos de materiais: descritivos e reflexivos. Em relação ao material descritivo referem que

a parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida (...) aquilo que ele ou ela observam deve ser apresentado em detalhe em vez de ser resumido. (...) é importante citar as pessoas em vez de resumir o que elas dizem (pp.152-163).

No campo reflexivo, os autores (Bogdan & Biklen, *ibidem*) dizem que “em adição ao material descritivo as notas de campo contêm frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal do curso do inquérito (...) a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos.” (p. 165). Salientam, ainda, que o propósito desta reflexão deverá ser aperfeiçoar as notas de campo e ser um meio para a realização de um estudo científico e não um fim em si mesmas.

Com efeito, no nosso diário de campo constou o calendário das atividades desenvolvidas por nós (investigadoras), servindo de memorando, e ainda todos os registos das observações realizadas e designadas por notas de campo.

Inicialmente, as notas foram escritas de forma sucinta num diário de campo e, no final de cada dia, essas notas foram expandidas para descrições profundas e detalhadas em documentos de Word e organizadas por ordem cronológica. Este trabalho implicou muita disciplina para não deixar amontoar registos, correndo o risco de se perderem informações

relevantes. Com efeito, as notas de campo compreendem a descrição densa do que captamos dos e nos locais, pessoas, ações e conversas; e as nossas reflexões, ideias e inquietações.

Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que o resultado bem-sucedido de um estudo de observação assenta nas notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Na sequência desta premissa, referimos que todas as notas de campo tiveram em atenção o rigor e autenticidade dos factos, e foram apresentadas à educadora do grupo para conhecermos o seu feedback do que tínhamos escrito.

As notas de campo são fundamentais em estudos qualitativos, mas devem ser complementadas com outros instrumentos de recolha de informações, nomeadamente com entrevista, fotografia e pesquisa documental, instrumentos estes aclarados nos pontos seguintes.

6.2.11.3. Entrevista

A entrevista consiste numa conversa intencional em presença, entre, pelo menos, duas pessoas; é dirigida por uma delas - entrevistador -, com o desígnio de recolher informações sobre a outra - entrevistado (Morgan, 1988, citado em Bogdan & Biklen, *idem*). Este encontro de interação verbal, permite a receção direta das conceções, perspetivas e significado que cada ator entrevistado atribui à sua vida, experiências e ações (Bogdan & Taylor, 1986).

Segundo Yin (2003), esta, é uma das mais preciosas fontes da recolha de informação dos estudos de caso, e constitui-se como uma técnica de excelência para compreender o outro e captar a diversidade de interpretações que os atores atribuem às suas experiências vidas, comportamentos, atitudes e opiniões.

Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que a entrevista produz uma riqueza de informações descritivas na linguagem e palavras dos próprios atores. Nesta conversa, formal ou informal, entre o investigador e os participantes, este direciona a conversa para a temática com especial interesse para o estudo e cada entrevistado responde livremente, permitindo, assim, “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Segundo os atores Quivy e Campenhoudt (2013), as entrevistas permitem estabelecer uma relação próxima com o entrevistado, facilitando a partilha de informações pessoais, proporcionando, assim, um maior número de informações sobre as perceções, as atitudes e as opiniões de cada ator.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “os indivíduos que partilham uma característica particular, mas não formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo, mas regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante” (p.92).

Bogdan e Biklen (*idem*) referem que as entrevistas, nas investigações qualitativas, variam quanto ao seu grau de estruturação, classificando-as de entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Referem, ainda, que a escolha do tipo de entrevista deve ter em linha de conta o contexto e o objetivo do estudo.

Assim, neste estudo, para recolhermos as preciosas informações sobre as experiências vividas, os comportamentos, as perceções e as opiniões dos atores, adotámos a entrevista não estruturada como técnica de recolha de informação. Estas entrevistas permitiram-nos recolher mais informações para além daquelas que os nossos olhos conseguem lograr e complementaram as informações recolhidas nas observações e na análise de documentos, permitindo correções e esclarecimentos. As entrevistas iniciais andaram em torno de temas banais, para os atores se irem sentindo à-vontade na partilha dos seus pensamentos; e, após uma maior proximidade, foram-se desenrolando perguntas que incentivaram à exploração, evitando-se, assim, conversas com respostas de sim ou não, mas continuou-se a ter em atenção a disponibilidade do entrevistado para partilhar as suas conceções e ideias. Este tipo de entrevista mais livre e exploratória assemelhou-se “a uma conversa entre amigos” (Bogdan & Biklen, *ibidem*, p. 134), interligou-se com as outras atividades de investigação e adaptou-se a cada participante contribuindo, assim, para que falassem genuinamente sobre os seus pontos de vista. Tivemos o cuidado de não abusar da confiança dos atores (Stacey, 1988, citada Bogdan & Biklen, *ibidem*, p. 134) e não forçámos as conversas nem as conduzimos para temas que pudessem ser embaraçosos, ouvindo apenas o que este estava disposto a partilhar.

Escolhemos este tipo de entrevista, pois não pretendíamos modificar os pontos de vista dos atores, mas escutar atentamente e compreender os seus pontos de vista e as razões que os levaram a assumi-los, sem os limitar a respostas fechadas. Sem hora e dia agendados, fomos realizando as entrevistas informais à educadora, à diretora da instituição, às crianças e às famílias. Numa fase mais avançada do estudo, procurando informações específicas, realizámos também entrevistas, embora abertas, centradas em tópicos determinados (Merton & Kendall, 1946, citado em Bogdan & Biklen, *ibidem*), destacando a descrição de um dos seus dias no jardim de infância, do que mais gosta nesta profissão e como constrói o currículo com o seu grupo, porque “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar

uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). No decorrer das entrevistas, evitamos fazer juízos de valor, ouvindo atentamente o que nos disseram os atores, e cada palavra dita foi por nós respeitada e valorizada como se fosse desvendar o mistério sobre o modo de cada um olhar o mundo. Sempre que foi necessário, pedimos ao entrevistado para clarificar o que não havíamos percebido ou fizemos perguntas que o fizessem clarificar a sua opinião.

Ao longo dos momentos de observação decorreram ricas e interessantes conversas que foram transformadas em entrevistas (Bogdan & Biklen, *idem*), sendo essas conversas anotadas no diário de campo.

Roberts (2000, citado em Vasconcelos 2016) afirma que a melhor fonte de informação sobre o que diz respeito às crianças são as próprias crianças, e salienta que é necessário não só as ouvir como também escutá-las, não só falar sobre elas, mas acima de tudo falar com elas (Moss, 2001).

Abrimos, aqui, um parêntesis para revelar o pensamento do Príncipezinho: “as pessoas crescidas nunca percebem nada sozinhas e as crianças cansam-se de estarem sempre a explicar tudo” (Saint-Exupéry, 2015, p.11).

Seguindo esta linha de pensamento, também realizamos entrevistas informais às crianças. Estas assentaram num processo ainda mais interativo do que as realizadas aos adultos, recorrendo a várias linguagens e a diálogos sustentados em conversas com significado para elas, de forma a que nos compreendessem. E, sem nenhum formato pré-planeado, tiveram como propósito fazer as crianças falarem do que sabiam e do que pensavam sobre a sua infância e como se sentiam no dia-a-dia, no jardim de infância. Salientamos que ouvimos apenas o que as crianças queriam responder, e que estas conversas foram anotadas no diário de campo, evitando, assim, o cansaço provocado pela insistência e repetição das nossas questões; estas conversas permitiram partilhas frutuosas que deram acesso a informações relevantes sobre as perspetivas das crianças.

Um dos nossos primordiais desígnios foi “aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por (...) fazer confidências” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 113)

O discurso humano é, na sua essência, complexo, assim sendo, transcrever as entrevistas para o computador foi um trabalho extremamente intenso, mas muito interessante. Estas foram transcritas cuidadosamente, repletas de detalhes e exemplos, respeitando fielmente todas as partilhas, com referências às marcas inerentes ao discurso oral dos atores. Nas transcrições foram também tidas em atenção as questões éticas, nomeadamente o consentimento e a proteção do anonimato dos atores, bem como o seu impacto nos participantes.

6.2.11.4. Fotografia

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, pelo que, nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica ou um telemóvel são um recurso valioso e imprescindível. As fotografias complementam as notas de campo e dão-nos fortes dados descritivos, sendo utilizadas para registar objetos, disposição do mobiliário, quadros e livros da sala de atividades e artefactos para futuro estudo e análise (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo os autores (Bogdan e Biklen, *idem*), “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas (...) pode ser uma ferramenta do investigador educacional, mas deve ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura” (p. 191).

O registo fotográfico de um momento ou acontecimento permite que o mesmo seja observado várias vezes facilitando a fina microanálise do mesmo.

De acordo com Bogdan e Biklen (*ibidem*)

a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante (...) é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível os reflectir (p. 189).

Assim, adotamos a fotografia como instrumento de pesquisa e no nosso bolso esteve sempre um telemóvel, em modo voo, com máquina fotográfica para captar momentos significativos, contextos, objetos e artefactos em alturas que se apresentaram convenientes; os momentos foram registados em fotografia, sempre que surgiu uma oportunidade, sem perturbar as observações ou entrevistas.

As fotografias possuem em si uma multiplicidade de sentidos e são bastante úteis ao nível da microanálise, serviram para despertar ou ampliar a nossa visão, contextualizar momentos e produzir informações que permitiram o diálogo entre as diversas fontes de recolha de informação. Foram uma ferramenta poderosa para a análise da informação - foram revistas e analisadas indutivamente, por diversas vezes, com calma e serenidade; e, tendo em linha de conta que a interpretação da imagem será sempre pessoal e subjetiva, foram analisadas as interpretações das mesmas com a educadora do grupo.

À medida que as fotografias foram sendo analisadas, fomos desenvolvendo categorias, com destaque para as rotinas diárias, os rituais, as atividades em grande grupo, em pequeno grupo e as interações com as crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as fotografias são divididas em duas categorias, as tiradas por outras pessoas e as feitas pelo investigador. No nosso estudo, salientamos que apenas utilizámos as fotografias tiradas pelo próprio investigador, tendo sempre em linha de conta o momento certo para as tirar.

Tivemos em consideração as questões éticas, pelo que só fotografámos após a autorização dos atores e quando estes apareciam nas fotos as suas faces eram desfocadas para proteção do seu anonimato. Acrescentamos, ainda, que as fotos foram apenas analisadas pela investigadora não sendo divulgadas no presente estudo.

6.2.11.5. Pesquisa documental

A pesquisa documental assenta, segundo Bardin (1979), numa valiosa pesquisa e recolha de documentos ou artefactos portadores de informações complementares e importantes para a vida dos participantes no estudo.

Segundo Albarello et al. (2011), não nos documentámos ao acaso, mas tendo em consideração a investigação em desenvolvimento. Esta atividade de investigação, pese embora não permita suscitar novas fontes, apresenta-se como uma técnica bastante útil à recolha de informações e evidências complementares a outras técnicas de pesquisa, e visa o acesso a relevantes fontes documentais - conjunto amplo de materiais e documentos - que podem ser escritas e não escritas. Segundo o autor, as fontes documentais escritas contemplam: documentos oficiais públicos e privados, a título de exemplo referimos os textos publicados no Diário da República - leis, decretos-lei, despachos normativos -, documentos referentes à EI publicados pela *Direção-Geral da Educação* (DGE) e pela DRE; documentos não oficiais como imprensa, revistas e publicações periódicas, livros e relatórios de

investigação; e fontes estatísticas. As fontes documentais não escritas contemplam objetos e vestígios materiais, a iconografia, as fontes orais e imagem ou som registados.

Segundo Afonso (2005), a relevância da informação recolhida através da pesquisa documental centra-se em três critérios, a saber: fidedignidade, validade e representatividade. O critério da fidedignidade abarca a qualidade externa das informações, *i.e.*, garante que as informações recolhidas consistem em informação efetivamente recolhida e não em informação fabricada. A validade das informações compreende a sua qualidade interna, *i.e.*, refere-se à sua pertinência em relação à realidade empírica. A representatividade assenta na garantia de que os atores envolvidos e os contextos selecionados representam o nosso estudo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que os investigadores poderão recorrer a uma multitude de técnicas, mas salientam que numa investigação interpretativa estes deverão se alicerçar, primordialmente, em minuciosas pesquisas documentais e observações participantes.

Com efeito, a recolha documental, como fonte de pesquisa, foi valorizada e contemplada neste estudo pela riqueza de informações que foram extraídas dos documentos e artefactos recolhidos. Assumi, no contexto deste trabalho, um carácter transversal, acompanhando todas as fases da investigação nos diferentes contextos e fontes. O conjunto de fontes documentais recaiu, especialmente, em documentos do estabelecimento de educação de natureza organizacional e pedagógica, destacando-se o projeto educativo, o projeto curricular do grupo, o relatório anual de atividades, documentos pedagógicos da educadora titular do grupo, desenhos das crianças, pequenas construções de expressão plástica e discursos proferidos pelas crianças e educadora no decorrer das atividades. Nesta recolha documental também recolhemos os cartazes, mapas e calendários desenvolvidos com o grupo, bem como a planta da sala com a disposição dos móveis, recursos e materiais. Analisamos ainda livros, artigos e estudos sobre o campo específico da EI.

Estes documentos foram organizados por temas, de modo a permitir uma consulta rápida e eficaz.

Bogdan e Biklen (*idem*) referem que

Alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise [minuciosa] (p. 206).

Nesta linha de pensamento, no decorrer da pesquisa documental e da recolha de informações através da observação, fotografia e entrevista, acompanhou-nos um processo de reflexão que nos permitiu uma constante reorientação nesta recolha face aos contextos, à ação dos atores e possibilitou, ainda, que emergissem novas linhas de pesquisa.

Referimos, ainda, que também nesta recolha de documentos e artefactos específicos da instituição, não descurámos a confidencialidade para proteção da identificação das crianças e dos adultos, dedicando especial cuidado e ocultando os nomes, tal como os rostos dos atores.

7.2.12. Abandonar o campo de investigação

Fevereiro de 2016, informações recolhidas, chegou, então, o *terminus* do trabalho de campo.

Volvidos doze meses, terminámos o nosso trabalho de campo. O nosso afastamento e a saída da instituição foram gradual e decorreram de forma harmoniosa, sem haver uma rutura definitiva. Porém, apesar de harmoniosa deixou-nos saudades até hoje... saudades das crianças, das famílias, das educadoras incluindo a diretora, das auxiliares e até do ambiente quente e acolhedor vivido dentro e fora daquela instituição, fruto do humanismo e colaboração que todos experienciavam e pelo clima igualmente quente e ameno daquela terra.

Desde o mês de setembro ao mês de fevereiro, as minhas observações participantes decorreram durante três manhãs ou tardes por semana, ao invés de todos os dias como nos meses anteriores.

“Tornas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste” (Saint-Exupéry, 2015, p. 86). Tendo em atenção este profundo pensamento, no mês de fevereiro conversámos com o grupo e explicámos que, a partir daquele momento, iríamos nos dedicar a analisar todas as informações recolhidas e que a disponibilidade já não seria a mesma para partilhar com eles tantos momentos, mas ficou a promessa de que os iríamos visitar para experienciar novos bocados de tempos bons. Desta forma harmoniosa, acabámos o trabalho de campo deixando uma porta aberta para diálogos sobre eventuais dúvidas e *feedback* dos objetivos alcançados. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “esta transição é psicologicamente eficaz tanto para os investigadores como para os sujeitos” (p. 144).

No carnaval, assistimos ao cortejo e à festa que decorreu na Vila e, amavelmente, a diretora continuou a nos convidar para os momentos especiais da instituição. Assim, as nossas visitas continuaram por alguns meses, contudo foram-se tornando, gradualmente, cada vez mais espaçadas no tempo, sendo atualmente apenas pontuais, pois a nossa disponibilidade é cada vez menor além do grupo docente já não ser o mesmo e das crianças terem transitado para outros estabelecimentos. Porém, como o grupo docente era pequeno e os concelhos são relativamente próximos, ainda mantemos laços de afeto e, embora esporadicamente, ainda nos encontramos e conversamos sobre os projetos pessoais e profissionais.

A dinâmica cultural do concelho continua de excelência, e as suas praias, pese embora já não possuam a Bandeira Azul, continuam com as águas límpidas e com uma temperatura maravilhosa, pelo que é uma terra muito visitada sendo bom voltarmos a rever algumas carinhas, agora já mais crescidas e a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico.

O fim do trabalho de campo deixou saudades, mas também representou a serenidade de um trabalho levado a cabo com sucesso e repleto de ricos e interessantes bocados de tempo. Ao longo deste tempo, experienciámos momentos que marcaram este estudo, bem como marcaram a nossa visão sobre o campo específico da EI, em geral, e sobre o tecer de um currículo de excelência, em particular.

7.2.13. Processos de análise e interpretação adotados na construção de significados

Com a recolha de informações concluída e constituído o *corpus* da mesma, chega, então, o maior desafio de um investigador - saber o que fazer com as informações recolhidas (Wolcott, 1994, citado em Afonso, 2005).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “os dados nunca falam por si próprios” (p. 298). Com efeito, os estudos científicos dependem, em grande parte, da interpretação realizada pelo investigador (Stake, 2012).

Assim, a escolha de processos deve ser fruto de uma seleção consciente, que tem em linha de conta as especificidades do que se encontra a investigar (Estrela, 2008).

Graue e Walsh (2003) referem que o investigador ao considerar a sua investigação como interpretativa, assume que essa investigação abraça a interpretação do registo das informações recolhidas.

Bogdan e Biklen (1994) referem que numa investigação interpretativa se o investigador adotar a análise de conteúdo facilita a descrição profunda, objetiva e sistemática das informações recolhidas ao longo do trabalho de campo. Segundo os autores, esta análise tem como desígnio organizar as informações recolhidas, inserindo-as em categorias selecionadas pelo investigador, evitando os pressentimentos, as impressões pessoais e a sua subjetividade. Afirmam que

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros(...) a análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais (p. 205).

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas trata-se de um conjunto de técnicas e operações que visam a análise do conteúdo de um documento ou comunicações, para o representar sob a forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referência. Ou seja, a análise de conteúdo permite transpor de um documento primário em bruto, para um documento secundário de representação do primário.

Wolcott (1994, citado em Afonso, 2005) refere que, quando as informações recolhidas são organizadas e apresentadas num registo interpretativo, a tónica do tratamento dessa informação centra-se na construção de significado, numa lógica compreensiva global - centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos aos factos, situações e discursos dos atores.

Revelamos, ainda, o pensamento dos autores Henry e Moscovici (citado em Bardin, 1979) quando referem que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (p. 33).

Catarina Tomás (2011), no seu estudo, refere que analisou a informação recolhida procurando

fazer uma análise dos dados dialógica, polifónica e analítica, baseada no cruzamento dos dados oriundo de várias fontes, no sentido de um *pensamento combinatório* (Becker, 1998) resultante do confronto de várias visões, linguagens e contextos, tecnologias, materiais, competências e instrumentos metodológicos (p. 158).

Tendo em atenção esta etapa, por demais importante, na nossa investigação após diversas e atentas leituras e tendo em atenção os pensamentos dos autores aludidos e as especificidades do nosso estudo, determinámos utilizar no processo de análise e interpretação das informações a análise de conteúdo, de modo a analisarmos o conteúdo dos documentos e artefactos recolhidos no campo e a interpretarmos e darmos significado a todas essas informações.

Nesta linha de ação, não partimos de uma grelha pré-existente de definição de categorias, estas definiram-se através da interpretação profunda da descrição densa que deu origem aos significados múltiplos dos acontecimentos e iluminou-nos na construção da significação dada às informações recolhidas.

A análise da informação recolhida foi feita de forma consciente e numa dialética entre o trabalho de campo e a reflexão. Porém, tivemos em linha de conta o distanciamento do terreno, referido por Vasconcelos (2016), para um processo mais sistemático de análise e interpretação, bem como mantivemos a distância referida por Campenhoudt e Quivy (2013), no que diz respeito às nossas próprias interpretações espontâneas, no processo de produção de novos discursos.

Numa primeira fase da organização das informações recolhidas, realizámos repetidas leituras de todo o material para nos familiarizarmos com essa informação, ganharmos uma crescente desenvoltura na navegação no material empírico e conseguirmos organizá-lo num conjunto estruturado com numa ordem que facilitou a sua consulta, construindo então as categorias. Primeiro, categorias mais amplas onde se integraram categorias mais específicas, resultando, assim, nas dimensões e subdimensões referidas por Strauss (1987, citado em Afonso, 2005).

À medida que a informação se reestruturou por categorias, foi sendo construído o *corpus* da informação trabalhada e estruturada em função dos desígnios do nosso estudo. Finalmente, a última fase do trabalho de análise e interpretação das informações recolhidas foi construída pela produção do texto interpretativo, que se organizou na apresentação dos resultados e na discussão dos mesmos.

Por não existir um momento determinado para o início da análise de dados, foi dado significado às primeiras impressões importantes para a investigação e, no final do estudo empírico, foi realizada uma triangulação das informações recolhidas para, assim, alcançarmos a confirmação necessária e aumentarmos o crédito da interpretação (Stake, 2012), que será aclarado no ponto seguinte.

7.2.14. Enriquecimento das interpretações através da triangulação

A triangulação da informação recolhida consiste na ação de cruzar as diferentes fontes e informações recolhidas, tendo como desígnio assegurar a validade das confirmações interpretativas (Afonso, 2005), sendo valorizada nos textos de investigações qualitativas (Graue e Walsh, 2003).

Segundo Vasconcelos (2016), através desta atividade de investigação, o investigador procura clarificar o significado da informação recolhida e identifica significados complementares que irão garantir uma melhor compreensão das complexidades do estudo.

Yin (2003) refere que os investigadores recorrem à triangulação para identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, validando, assim, as suas descobertas e enriquecendo as suas interpretações.

Assim, neste estudo, triangulámos o registo das observações, as entrevistas, as fotografias e a pesquisa documental, o que nos permitiu um aprofundamento, maior conhecimento e melhor interpretação das fontes utilizadas.

Nesta linha de ação, a leitura repetida e sistemática das notas de campo, cruzada com as informações recolhidas nas entrevistas e na pesquisa documental, acompanhadas de um processo de construção de inferências, permitiu-nos esclarecer determinados acontecimentos, ações ou interpretações, confirmar a informação e desenhar os grandes temas deste estudo, atestando a credibilidade deste trabalho de investigação.

CAPÍTULO VII - CARATERIZAR O CONTEXTO PARA MELHOR O COMPREENDER

[Caraterizo e escrevo para melhor compreender.] O objetivo, mais uma vez, é abordar e, depois, descrever aquilo que nos parece relevante.

(Coles, 1971, citado em Vasconcelos, 2016, p. 7).

7.1. Contexto: os espaços e os atores

Nesta análise minuciosa da especificidade esculpida no universo de teias de significação que reveste o trabalho de campo, é condição indispensável, para uma boa compreensão e rigor na análise e interpretação das informações recolhidas, conhecer as características mais relevantes dos espaços e dos atores envolvidos neste estudo. Educadoras, auxiliares, famílias e crianças trazem em si experiências e reportórios que os tornam únicos, pelo que importa aqui caraterizá-los para os melhor compreender e analisar. O *locus* onde se realizou o trabalho de campo desta investigação também adquire importância porque todo o comportamento humano deve ser entendido num determinado contexto geográfico, económico e social.

Assim, no presente capítulo, apresenta-se o *locus* onde se desenvolveu o trabalho de campo, nomeadamente o meio, o estabelecimento de educação e a sala de atividades. Seguidamente, analisaremos a família das crianças e, por fim, caracterizaremos as crianças companheiras de sonhos e mestres desta investigação. Referimos que os nomes relativos ao concelho, pontos emblemáticos que facilmente remetem para o local, estabelecimento de educação, sala, educadora, crianças e respetivas famílias foram alterados de forma a respeitar os critérios de anonimato e confidencialidade das investigações em educação; o nome da sala foi escolhido pelas crianças do grupo.

Importa, ainda, dizer que as caraterizações aqui apresentadas tiveram em consideração o expresso no projeto educativo, *projeto curricular de grupo* (PCG), as informações referidas pela educadora, auxiliares de educação e famílias das crianças, bem como as notas de campo registadas.

7.2. Caracterização geográfica, socioeconómica e cultural da “Soalheira”

A cidade não conta o seu passado, contém-no como as linhas da mão, escrito nas esquinas das ruas, nas grades das janelas, nos corrimões das escadas, nas antenas dos para-raios, nos postes das bandeiras, cada segmento marcado por sua vez de arranhões, riscos, cortes e entalhes (Calvino, 2015, p.19).

Uma cidade é um contínuo cruzamento de gerações, tradições e de estórias escritas nas ruas, fachadas e gentes locais.

Para analisar e melhor compreender o comportamento humano temos de o analisar num determinado contexto geográfico, económico e social. Tornou-se, assim, importante fazermos aqui uma breve caracterização do meio que envolve o estabelecimento de educação onde decorreu o trabalho de campo deste estudo.

Num vale apertado na costa sul do oeste da ilha encontramos o povoamento da “Soalheira”, limitado a este pelo concelho de “Água Brava”, a oeste por “Angra”, a norte por “Baía dos Juncos” e a sul pelo oceano Atlântico (Sousa & Spínola, 2000). Fundado nos primórdios do séc. XVI, com a fixação dos povoadores nos primeiros anos de quatrocentos, foi marcado pelo rápido e amplo desenvolvimento económico resultante da atividade açucareira e das reivindicações da oligarquia fundiária nele estabelecida. Foi elevado à categoria de vila a 2 de dezembro de 1501 e, atualmente, é a sede do concelho (Ribeiro, 1993a; Sousa e Spínola, 2000).

A “Soalheira” “(...) se chama assi, por ter uma ponta ao Occidente da villa que tem o parecer... aonde também dá o Sol primeiro que na villa quando nace” (Silva & Meneses, 1998, p. 97).

Até ao século XVI os terrenos férteis e as condições do clima tornaram a “Soalheira” e toda a zona oeste da Madeira uma área ideal para o cultivo das chamadas culturas ricas, nomeadamente da cana-de-açúcar e banana (Sousa & Spínola, 2000). O colossal desenvolvimento atraiu diversas pessoas vindas do reino do continente e, ainda, do estrangeiro, que ali obtiveram terras de sesmaria, algumas delas o tronco de importantes casas (Silva & Meneses, 1998).

A população fixou-se junto ao litoral vivendo principalmente, ainda hoje, da atividade turística e da agricultura - cultivo da cana-de-açúcar, banana, horticultura e floricultura. Atualmente, este município divide-se em três freguesias, a saber: “Soalheira”, “Passos da Serra” e “Passos do Mar” (Sousa & Spínola, 2000). Possui um clima subtropical com valores médios anuais da temperatura do ar de 19,4.°C. É considerado o concelho mais quente da ilha, onde o sol brilha durante um maior número de horas, porém nas zonas com maior altitude as temperaturas diminuem, o posto de observação do planalto regista temperaturas muito mais baixas, inerentes a um clima de altitude (Ribeiro, 1993a).

É um concelho cativante ao longo de toda a sua extensão, com imensos valores naturais e culturais. Desde as suas belas praias até ao planalto que apresenta uma rede de linhas de água paralelas que vão desaguar nas freguesias próximas, nomeadamente “Angra”, “Passos do Mar”, “Soalheira” e “Água Brava” (Ribeiro, *idem*).

Na pequena avenida da “Soalheira”, os edifícios foram reconstruídos de forma a simular as fachadas tradicionais e o antigo presídio foi adaptado a hotel inspirado nos hotéis de cidade da Europa. No centro, a configuração das ruas estreitas e inclinadas permanecem inalteradas e fechadas ao trânsito. Na zona intitulada de “Zona Velha”, foram abertos alguns bares que apostaram em conceitos diferentes, cosmopolitas, mas respeitando a tradição local.

Comungando o Património como uma herança cultural legada, hoje em dia, há que entendê-lo como um repertório de toda a atividade humana inserida no espaço. E aqui, a paisagem —que pinta de verde e oxigena o espaço de vivência - é, na verdade, produto da humanização do espaço (Sousa e Spínola, 2000, p. 7).

Na “Soalheira”, o património está visível nas suas antigas construções, nos prédios construídos de raiz ao longo dos séculos, com casas grandes e fachadas que marcam as diferentes épocas. Encontramos em primeiro plano a Igreja Matriz, do século XV, dedicada a Nossa Senhora da Luz e no centro a capela de S. Sebastião, a capela de Santo António e a Casa dos Azevedos, conjunto este classificado a 29 de setembro de 1977 de valor concelhio (Sousa & Spínola, *idem*).

Para além das igrejas e capelas, encontramos pequenas parcelas de património que o tempo não apagou, nomeadamente solares de cantaria vistosa e casas robustas, veredas acidentadas com calçada desgastada pelo passar dos anos (Sousa & Spínola, *ibidem*).

Na lombada da “Soalheira” encontramos uma grande casa senhorial - o “Solar dos Esmenauts” -, que teve como administrador, nos finais do século XV, o mercador flamengo João de Esmenaut. Junto a este solar, encontra-se a capela Espírito Santo, que contém no seu interior belos retábulos de talha dourada barroca (Sousa & Spínola, *ibidem*).

Nos “Passos do Mar”, ainda hoje, encontramos casas a sobressair de extensos bananais e encontramos a igreja dedicada a Santa Maria Madalena, construída onde em tempos existia uma antiga ermida, construída pelo cavaleiro de Santa Catarina - Henrique Alemão - que, segundo fontes genealógicas madeirenses, seria o rei da Polónia que após a derrota sofrida contra os turcos na Batalha de Varna, travada em 1444, se instalou em “Passos do Mar”, numa terra doada por “Ribeira da Madanella” (Ribeiro, 1993a). Nos anos oitenta, o polaco Leopold Kielanowski, com o desígnio de associar o cavaleiro Henrique Alemão ao Rei da Polónia Ladislau IV, realizou escavações arqueológicas junto à igreja e encontrou estruturas de pedra, que se pressupõe ser da primitiva ermida. Junto à igreja encontramos também um fontenário em cantaria de 1951. Encontramos, ainda, em “Passos do Mar” uma espécie de ensaio (*Airchryson dumosum*), planta suculenta que se julga existir unicamente neste local. Esta freguesia faz parte da Rede Natura 2000, uma rede ecológica para o espaço comunitário da União Europeia, para a conservação de determinados habitats naturais e espécies selvagens ameaçadas (Sousa & Spínola, 2000) e existem indícios de estruturas vulcânicas fendidas pelo mar (Ribeiro, 1993a). Atualmente, a economia desta freguesia assenta, para além da agricultura, na atividade piscatória, existindo à sua entrada um bairro onde os residentes são na sua maioria pescadores.

“Passos da Serra” foi criado por um alvará régio datado de 30 de janeiro de 1577 e tem como monumentos mais conhecidos: Santa Teresa do Menino Jesus, Via Sacra, Senhor da Montanha e Nossa Senhora da Serra. A atual igreja foi alterada no século XVII e tem como padroeira Nossa Senhora da Piedade. Encontramos, ainda, em “Passos da Serra” o Relógio de Água, uma imponente construção em forma de torre, em cor de tijolo, com relógio e sino; construído pelos heréus da levada do poiso, em 1890, este relógio servia para regular a repartição das águas. Também à beira da estrada do centro da freguesia de “Passos da Serra”, encontramos uma das originalidades da arquitetura popular madeirense - um vistoso remate de telhado colocado no extremo do beiral com a forma de uma cabeça de gato. Esta freguesia é também conhecida por ser um dos caminhos de acesso ao amplo e único planalto da ilha - zona mais alta e de relevo mais suave caracterizado pelo verde da Feiteira (*Pteridium aquilinum*) e onde foram construídas turbinas eólicas que produzem energia elétrica sem poluir (Sousa & Spínola, 2000).

O concelho “Soalheira” possui, ainda, uma ampla extensão de floresta indígena. Estes 80 hectares de Laurissilva localizam-se na bacia de receção da ribeira da “Soalheira” e são caracterizados pelos Tis (*Ocotea foentes*) e Urzes (*Erica arbórea*) de grande porte. A partir da galeria de captação das Rabaças surge a levada que cruza os penhascos da cabeceira da ribeira da “Soalheira” e dá acesso a esta área de floresta indígena isolada pelo relevo acidentado (Sousa & Spínola, *idem*).

Encontramos outras levadas e veredas no concelho que, para além de oferecerem belas paisagens, dão a conhecer uma grande variedade de vida florística e faunística. Destacamos entre outras plantas mais pequenas, mas não menos importantes, que povoam as paredes das levadas, algumas espécies que enriquecem os percursos: são elas os Marmulanos (*Sideroxylon marmulano*), os Barbusanos (*Apollonias barbujana*), o Pau Branco (*Picconia excelsa*), os Seixeiros (*Salix canariensis*), as Faias (*Myrica faya*), os Vinháticos (*Persea indica*), o Massaroco (*Echium candicans*), os Ensaiões (*Aeonium glandulosum* e *A. glutinosum*), o Feto Redondo (*Adiantum reniforme*), o Alecrim da Serra (*Thymus caespititus*) e os líquenes que cobrem as rochas (Sousa & Spínola, 2000).

Num dos percursos pedestres, denominados de levadas, percorremos um túnel natural e no final do mesmo encontramos uma pequena cascata de água fresca emoldurada por tufos vulcânicos esculpidos pela água que caem formando um lago (Sousa & Spínola, *idem*).

As Mantas (*Buteo búteo hartertii*), uma das aves endémicas, que vagueiam no ar fresco da atmosfera, o Francelho (*Falco tinnunculus canariensis*), pequena ave de rapina que se alimenta de lagartixas e insetos, o Pombo Trocaz (*Columba trocaz*), espécie endémica da Madeira, que cruza as vertentes dos vales com o seu ruidoso bater de asas, os Tentilhões (*Fringilla coelebs maderensis*) e os Bisbis (*Regulus ignicapillus madeirensis*) alegam os verdes das encostas e das levadas (Sousa e Spínola, *ibidem*).

Na periferia da “Soalheira” formaram-se fajãs resultantes dos desabamentos das arribas e, no litoral, observam-se formações com aspeto de cascalheiras que podem ser vestígios de antigas praias quaternárias (Ribeiro, 1993a).

No centro, fazendo parte do património cultural, edifica-se o tribunal, o notário, o registo civil, predial e comercial, a Câmara Municipal, escritórios de advogados, um pavilhão desportivo, uma associação desportiva, um centro médico, dois hotéis, uma estalagem, uma biblioteca, duas escolas (uma básica do 1.º ciclo e outra básica e secundária) e um CREE.

Destacamos, ainda, no centro da freguesia o “Centro Cultural João Rodrigo”, em homenagem ao famoso escritor norte-americano. Neto de um escritor madeirense casado com uma senhora americana, João Rodrigo visitou várias vezes a “Soalheira”; em 1960, para assinalar a sua visita à casa na qual nasceram os seus ascendentes, a câmara mandou colocar uma lápide alusiva a esta visita (Ribeiro, 1993a). Atualmente, o Centro Cultural acolhe também exposições temporárias e possui uma sala de exposição permanente dedicada ao escritor, dois espaços museológicos, uma biblioteca, salas de formação e atividades, bem como um auditório onde decorrem seminários, conferências e diversas atividades culturais como música, dança, teatro e ciclos de cinema.

Ao longo dos tempos, a localidade convivendo com as suas heranças culturais, mas não prisioneira de si mesma, não se restringiu apenas à tradição da agricultura; as gentes locais seguiram uma filosofia de vida em harmonia com a cultura. A “Soalheira” tem vindo a afirmar-se um dos locais mais dinâmicos da cultura na ilha, sendo, por essa razão, apelidada pelos madeirenses de Concelho Cultural por excelência.

Nesta medida, a Câmara Municipal do concelho apoia o desenvolvimento educativo e formativo da população, por ser considerado um fator importante para um harmonioso e sustentável desenvolvimento do mesmo e, assim, atingir um elevado índice de escolaridade. Apoia também todos os eventos e ações culturais desenvolvidos pelo município que fomentem a cultura e a educação e promovam o envolvimento das pessoas locais e dos visitantes.

7.3. Caraterização do estabelecimento de educação

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2001, citado em Projeto educativo do estabelecimento de educação “Estrelinha”, p.2).

Esta citação de Paulo Freire, expressa no início do projeto educativo do estabelecimento de educação “Estrelinha”, apresenta as instituições de educação como lugares de procura - procura de conhecimento, beleza, alegria, ... -, que oferecem novas perspetivas e abrem horizontes e sonhos.

O “Estrelinha”, com as suas particularidades geográficas, culturais e curriculares, pareceu-nos ser o lugar ideal para pensar e repensar o currículo que se procura na encruzilhada das políticas de globalização.

Situado no concelho “Soalheira”, este estabelecimento de educação foi construído de raiz, pela SRE, para acolher crianças dos três meses até à idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. O “Estrelinha” é um estabelecimento da rede pública, inaugurado em 2006, que contempla a valência de creche e jardim de infância, com crianças distribuídas por seis salas onde exerciam funções uma educadora de infância em cada sala e duas auxiliares.

Este estabelecimento tinha como propósito assegurar uma estreita relação com as famílias das suas crianças, fomentando o diálogo permanente com os pais, com o intuito de promover um ambiente em que estes se sentissem bem-vindos e corresponsáveis em relação ao que nele acontecia.

Este estabelecimento possui um gabinete de direção e secretaria, uma sala reservada a educadoras, uma arrecadação, uma casa de banho com cacifos para as funcionárias, uma casa de banho adaptada a pessoas com deficiência, uma lavandaria, uma cozinha com despensa e instalações sanitárias, um refeitório, um salão polivalente com duas arrecadações, um berçário 1, um berçário 2, um berçário 3, uma copa de leites, uma sala de transição 1, uma sala de jardim de infância com lavatório e arrecadação, umas instalações sanitárias para as crianças com duche e bancada para a muda de fraldas e uma garagem fechada.

Todas as salas da instituição têm luz natural e acesso ao pátio exterior com piso em borracha - *tartan*. Tem um pátio exterior para cada uma das valências, equipados com materiais adequados a idade de cada grupo. No pátio do jardim de infância existe um pequeno espaço relvado, um baloiço, um escorrega e um cavalinho que estão fixos, nesse espaço também se encontra a horta biológica do estabelecimento.

No ano letivo 2014-2015, este estabelecimento acolheu cinquenta e duas crianças, com idades compreendidas entre os seis meses e os cinco anos, distribuídas por quatro salas - berçário 1, berçário 2, sala de transição e sala de jardim de infância. Em cada sala estava colocada uma educadora e duas auxiliares, as educadoras orientavam a componente educativa das 9 horas às 13 horas e das 15 horas às 16 horas, o restante tempo (das 8 horas às 9 horas, das 13 horas às 15 horas e das 16 horas até às 18 horas e 30 minutos) era assegurado pelas auxiliares sob a orientação da educadora de apoio.

Trabalhavam no infantário seis educadoras de infância - uma educadora que desempenhava a função de diretora (pertencente ao quadro da escola), quatro educadoras titulares de grupo e uma educadora de apoio (pertencentes ao quadro de zona pedagógica) -, uma educadora especializada em educação especial, uma professora de educação física, uma professora de música, treze assistentes operacionais (quatro assistentes de serviços gerais e nove assistentes de sala), uma assistente técnica e uma cozinheira, esta última sob a responsabilidade da empresa que fornece a alimentação a este estabelecimento.

As educadoras e as auxiliares tinham histórias e filosofias de vida diferentes e formaram-se em instituições distintas, porém nutriam enorme respeito por essas diferenças e conseguiam concentrar-se no desenvolvimento de um trabalho colaborativo e definir uma única e singular identidade à instituição.

Importa, ainda, dizer que, no ano letivo 2016-2017, este estabelecimento fundiu-se com a Escola do 1.º Ciclo da vila do concelho e com a Pré-escolar da freguesia “Passos do Mar”, mantendo, contudo, abertos todos os edifícios. Atualmente, o polo do estabelecimento envolvido neste estudo acolhe as crianças dos cinco meses aos quatro anos, a pré de “Passos do Mar” acolhe as crianças dos quatro anos até à idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico e a Escola do 1.º Ciclo da vila deste concelho acolhe as crianças aquando do ingresso no 1.º ano de escolaridade.

Por fim, referimos que o trabalho de campo se realizou na sala de jardim de infância, apelidada, como anteriormente referido pelas crianças do grupo, para este estudo de sala “Nemo”, que à época deste estudo acolheu crianças dos três aos cinco anos de idade.

7.4. Caracterização da Sala “Nemo”

A sala de atividades “Nemo” é a última sala do corredor, possui um recanto amplo na zona exterior à porta de entrada, onde as crianças guardam as batas, casacos, entre outros objetos pessoais. Ainda na zona exterior, mas do lado esquerdo está um *placard* onde são expostas as informações relevantes; na outra parte do *placard* são expostas as produções das crianças; e no lado oposto encontra-se a casa de banho de apoio à sala.

À entrada da sala de atividades, ao lado esquerdo encontra-se uma despensa fechada, com prateleiras onde estão guardados os materiais de desgaste, o material de higiene oral das crianças, material de limpeza, a caixa dos primeiros socorros, um armário para guardar os documentos pedagógicos da educadora e os objetos das áreas de atividades; no lado direito uma bancada com armários por baixo e, ainda, com uma pia com água potável.

Dentro da sala encontramos dois *placards*: num deles encontra-se exposto o calendário mensal, os telefones das crianças e a folha de registo de assiduidade; no outro são colocadas as planificações e as produções livres realizadas pelas crianças. Na sala existem outros *placards* onde também são expostas as produções realizadas pelas crianças, bem como os registos das experiências realizadas.

A sala de atividades estava organizada por áreas de interesse, tendo em consideração a idade, o nível de desenvolvimento e curiosidades ou necessidades das crianças. Cada área possuía um conjunto de materiais e oportunidades de diferentes atividades para favorecer o seu harmonioso desenvolvimento; algumas das áreas estavam relacionadas com o quotidiano das crianças e famílias, em especial a área da casinha e dos disfarces. A sala dispunha de uma área da biblioteca, de informática, de escrita e matemática, de jogos de mesa, de expressão plástica, pintura e modelagem, de jogos de construção e garagem e de zona de tapete.

A área da casinha dispunha de um móvel com um fogão e um pequeno armário onde se encontravam arrumados os diferentes utensílios. Tinha, também, duas cadeiras e uma pequena mesa redonda, uma pequena réplica de um quarto de dormir, com cama e mesa-de-cabeceira. Tinha, ainda, um cesto com diferentes disfarces, malas, roupas, sapatos, chapéus e bijuteria, onde as crianças se divertiam a representar e a resolver os conflitos do seu dia-a-dia.

A área da biblioteca, colocada à beira da janela para usufruir de luz natural, era composta por livros com qualidade literária e ilustrativa de autores e ilustradores portugueses e outros construídos pelas crianças, por fantoches de pano e por um sofá de três lugares para poderem confortavelmente dedicar-se à leitura ou conto de histórias.

A área da informática era organizada com um computador, uma mesa e duas cadeiras, o que permitia explorar estas novas tecnologias a pares.

A área da escrita e matemática era composta por uma mesa espaçosa e cadeiras para as crianças poderem explorar os jogos e objetos arrumados num armário aberto perto da mesa; tinha para além de jogos, folhas em branco, folhas de linhas, uma calculadora, régua com formas e números, lápis, cores, cartões com palavras associadas a imagens e um quadro de giz.

Na área dos jogos de mesa existia também uma mesa espaçosa, com cadeiras à volta, onde as crianças podiam explorar os puzzles ou jogos escolhidos tendo em atenção os seus interesses e necessidades.

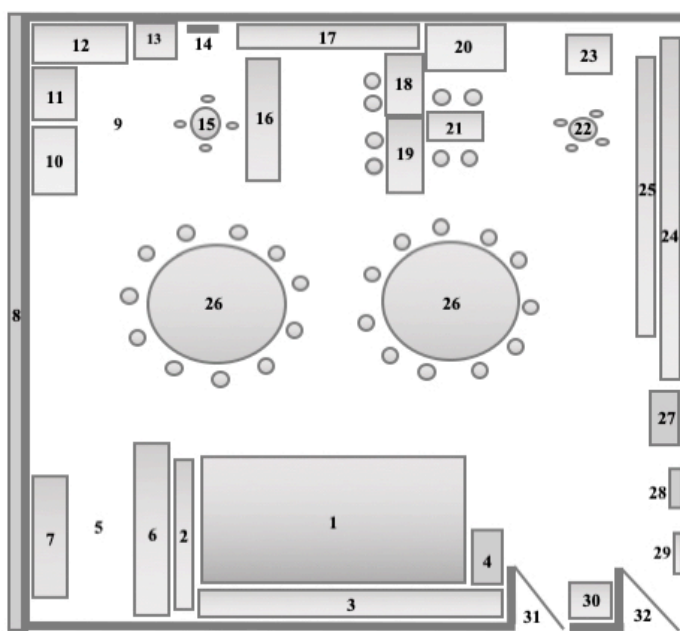
Na área da expressão plástica as crianças tinham a oportunidade de, numa mesa ampla, sentados ou de pé, pintar ou desenhar com lápis de cor, cores de feltro, pincéis e tintas; existiam, ainda, marcadores de diferentes cores, apara-lápis, carimbos, plasticina e objetos

para explorar. Nas primeiras prateleiras do armário de apoio a esta área, as crianças poderiam arrumar as suas obras de arte”. Esta área também dispunha de um cavalete, copos com tinta e pincéis onde podiam experienciar a pintura. Tinha, também, uma bancada com uma pia e torneira com água potável, aventais e tintas.

A área da garagem era um espaço com carros configurando uma minicidade onde todos podiam representar as habilidades de conduzir e caminhar na estrada.

A área dos jogos de construção e zona de tapete era um espaço, onde para além do acolhimento, de reunião de grande grupo, de cantar, conversar e contar algumas histórias, as crianças exploravam as construções com os legos ou outros jogos de encaixe ou de enfiamento.

Figura 4 - Planta da sala de atividades “Nemo”



Legenda:

- | | | | |
|--|--|--|---|
| 1 - área do tapete e jogos de construção | 9 - área da casinha e faz-de-conta | 17 - placard com produções das crianças | 25 - bancada com pia (dá apoio à área de expressão plástica e tem arrumação em baixo) |
| 2 - estante com jogos de construção | 10 - móvel com adereços e disfarces | 18 - área da informática | 26 - mesas |
| 3 - placard com produções das crianças | 11 - mesa-de-cabeceira | 19 - área de abordagem à escrita, matemática e jogos de mesa | 27 - móvel com materiais (em cima) e produções das crianças (em baixo) |
| 4 - área da garagem | 12 - cama e espelho | 20 - móvel com jogos de mesa (parte de baixo) e arrumação (parte de cima, fechado) | 28 - ecopontos |
| 5 - área da biblioteca | 13 - roupeiro/sapateira | 21 - mesa de apoio à área dos jogos de mesa | 29 - placard com as planificações |
| 6 - estante com livros | 14 - rádio e leitor de cd | 22 - área da expressão plástica e modelagem | 30 - placard com o calendário mensal, os telefones dos pais e a folha de registo de assiduidade |
| 7 - sofá | 15 - mesas e cadeiras | 23 - cavalete de pintura | 31 - porta da despensa |
| 8 - porta-janela | 16 - móvel com fogão e utensílios de apoio à área da casinha | 24 - placard com produções das crianças | 32 - porta de entrada da sala de atividades |

Todas as áreas da sala referidas, foram desenhadas pela educadora e pelas crianças de forma a contribuem para o harmonioso desenvolvimento da autonomia e interação com os seus pares e adultos, aprendendo a partilhar e conviver.

Os materiais da sala encontravam-se ao alcance de todas as crianças, havendo o cuidado de guardar na despensa os que pudessem representar perigo e, ao longo do ano letivo, as áreas eram enriquecidas com outros materiais, trazendo novas oportunidades de brincadeira e aprendizagens. As crianças podiam circular livremente pelas áreas, tendo em atenção o número combinado por todos para cada uma delas, os adultos da sala também participavam nas brincadeiras e supervisionam as áreas. Nesta medida, as crianças contavam com a companhia do adulto, que tentava enriquecer a brincadeira.

A sala tem duas janelas grandes que permitem o acesso ao exterior, onde as crianças podiam brincar levando alguns brinquedos da sala ou, então, com os materiais do exterior, destacando-se os baloiços, o escorrega, o cavalinho, a casa, o túnel construído com pneus, o cesto de basquetebol e os pneus individuais. Este espaço exterior tem uma zona coberta para os dias chuvosos.

Nos dias de chuva, podiam ainda brincar no polivalente, que também era utilizado para os momentos de repouso dos dois grupos das crianças mais crescidas.

A horta do estabelecimento de educação ficava no exterior e todas as crianças demonstravam muito interesse nos tempos passados em atividades de cultivo, rega, colheita, mondagem e compostagem.

As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo nas diversas áreas, contando com a colaboração de todos os intervenientes na ação educativa, foram enriquecidas com as intenções pedagógicas apresentadas no PCG para despoletar a curiosidade e novas aprendizagens nas crianças, mas de forma a que elas próprias fossem as construtoras do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A metodologia de trabalho utilizada com o grupo de crianças assentou em características de vários modelos/metodologias, em especial no MEM, Modelo Curricular High-Scope e na Metodologia de Centros de Interesse. A educadora tentou ser coconstrutora e gestora do currículo tecido dia-a-dia com crianças, famílias, professores coadjuvantes e outros intervenientes da comunidade educativa, tendo em atenção os interesses e necessidades das crianças deste grupo, bem como tendo em consideração o definido no PE e no *Plano Anual de Atividades* (PAA). Os instrumentos de registo utilizados na sala (a planificação semanal, o quadro mensal de presenças e tempo, o semáforo das regras e o quadro de aniversários) foram construídos de acordo com o MEM, onde toda a ação pressupõe uma negociação e partilha

entre todos. As atividades realizadas assentaram em agrupamentos de conteúdos e de temas centrais de grande significação para as crianças, proporcionando-lhes momentos ricos em observação, associação de ideias, expressão e pensamentos.

Ao longo do dia, as atividades da sala seguiram, na maioria das vezes, o Modelo Curricular High-Scope, integrando atividades de grande grupo, propícias à exploração dos valores, da socialização e da linguagem; de pequeno grupo, propícias ao desenvolvimento de novos saberes com a interação mais próxima entre a educadora ou auxiliares e crianças; e individuais, onde cada criança foi apoiada individualmente pela educadora ou auxiliar dando resposta a uma necessidade ou interesse individual.

Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. (...) Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (Silva et al., 2016, p. 13)

Tendo em consideração que toda a intencionalidade do educador exige reflexão para posterior planeamento com o grupo de crianças e nova reflexão sobre a ação, num ciclo interativo de observar, registar e documentar para planear e agir, através da observação direta das crianças e diálogo com as mesmas, as famílias, auxiliares e outros intervenientes, a educadora registava as observações e sugestões. Desta forma, verificava e atualizava os interesses e necessidades do grupo e reformulava as planificações mensais e a escolha de materiais e estratégias mais adequadas. Trimestralmente a educadora realizou a avaliação da planificação das atividades de rotina e a avaliação formativa das crianças, que ficaram registadas em ata. No final do ano letivo, a educadora redigiu um relatório de avaliação do PCG tecido nesse ano. Todavia, diariamente ou no horário de atendimento às famílias foram registadas sugestões e dado *feedback* sobre o desenvolvimento das crianças. Mensalmente, nas reuniões de conselho escolar, as educadoras das diferentes salas trocaram ideias e planearam em conjunto.

Quadro 3 - Estrutura do dia

8:00	Acolhimento: brincadeira livre, reunião, marcação das presenças e conclusão de trabalhos
9:00	Canto de canções, marcação do tempo e planeamento
9:30	Higiene, lanche e higiene
10:00	Recreio
10:40	Água e higiene
10:50	Atividade orientada, projetos e atividades livres
11:50	Higiene
12:00	Almoço
12:45	Higiene e repouso
15:15	Higiene
15:30	Lanche, higiene e registo do comportamento
16:00	Recreio
16:50	Água e higiene
17:00	Atividades livres, modelagem e conto história

Nota: a rotina expressa foi retirada do PCG, é sujeita a alterações mediante os interesses e necessidades do grupo.

Importa, ainda, dizer que nos momentos dedicados à alimentação, o grupo utilizou o refeitório com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho e idade das crianças.

A equipa da sala “Nemo” era constituída por uma educadora e três auxiliares, porém uma das auxiliares no decorrer do trabalho de campo esteve de atestado médico. Teve, ainda, o apoio de uma educadora especializada em educação especial, uma professora de música e uma professora de educação física.

7.5. Caraterização da educadora de infância da sala “Nemo”

O Jade é uma pedra que emana paz e tranquilidade. Representa a felicidade e a harmonia divina no trabalho e nas relações familiares. (...) O jade é sempre opaco e existe em várias cores, incluindo verde, azul, preto, vermelho, púrpura e branco (Raven, 2018, p.86).

Esta bela pedra preciosa, muito importante para o povo oriental, é considerada um dos mais importantes símbolos de pureza e serenidade; os orientais acreditam que traz benefícios para o nosso corpo físico, espiritual e emocional. No ocidente, é um lindo nome feminino que traz às meninas com este nome finos traços de preciosidade, calma e serenidade.

A educadora de infância do grupo da sala “Nemo” é uma mulher apreciadora da uma vida simples e genuína; é alegre, imaginativa, sensível, com grande capacidade de reflexão que a faz palmilhar um caminho sereno e seguro. Por apresentar este perfil e por ser um elemento valioso neste estudo, apelidamo-la de Jade, respeitando-se, assim, as medidas de proteção e anonimato da educadora envolvida.

Pretendemos traçar um retrato da Jade, dando especial destaque a informações relevantes, mas sem invadir a sua privacidade.

Jade aquando do início desta investigação, fevereiro de 2018, tinha 33 anos. É de nacionalidade portuguesa, nasceu numa cidade no Nordeste de Portugal Continental, onde viveu uma infância livre, entretecida em brincadeiras espontâneas como todas as crianças deveriam experienciar.

Licenciou-se em EI, em 2003, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e em setembro deste mesmo ano afastou-se geograficamente da família e aventurou-se a desempenhar funções docentes nos Açores, onde permaneceu dois anos consecutivos; no primeiro ano desempenhou funções de educadora titular de grupo numa sala do pré-escolar, no segundo ano desempenhou funções de educadora de apoio num grupo com uma criança com NE. No seu terceiro ano de serviço regressou para Portugal Continental trabalhando num grupo heterogéneo, numa pré-escola de um agrupamento de escolas que ia desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico. Em 2007, concorreu para a ilha da Madeira exercendo funções de educadora de infância numa creche particular da região durante dois anos. Em 2009, foi colocada numa sala de pré-escolar anexada a uma escola de 1.º ciclo de ensino básico, com creche, no norte da ilha e, após 2010, tem vindo a trabalhar no “Estrelinha”.

Jade é curiosa e lê tudo o que encontra para esclarecer dúvidas sobre eventuais fragilidades das crianças e para aperfeiçoar a sua prática pedagógica, destacando-se leituras sobre atividades lúdicas, dificuldades de comportamento e crianças com NE. Para além dos seus livros, pesquisa informações em sites fidedignos na net e no Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira. É grande apreciadora dos livros de Torey Hayden - docente Especializada em Educação Especial e escritora -, e no início deste estudo estava a ler “Vozes Silenciosas” - um romance que aborda as vivências de uma família que está a passar por uma série de adversidades, com um filho diagnosticado com perturbação do espectro do autismo, e os esforços de um psiquiatra para ajudar especialmente o menino e a mãe. Nas conversas com Jade, ela disse nutrir ainda interesse por artigos ou livros que abordem as *Crianças Índigo e Crianças Cristal*.

Para além de leituras para a atualização dos seus conhecimentos, participa em ações de formação contínua. Não demonstra preocupação pela validação ou acreditação das formações para efeitos na progressão da sua carreira, tendo em consideração a mais valia das mesmas para o enriquecimento e desenvolvimento do seu trabalho; este ano participou numa formação de expressão plástica e no ano letivo transato frequentou uma ação sobre o projeto educativo, plano anual e projeto docente. Revelou gostar de participar em mais ações formativas,

contudo nem sempre lhe é possível devido ao seu horário de trabalho que se estende até às 16 horas.

Destacou ainda apreciar o MEM. Em seu entender, este movimento possui excelentes instrumentos de trabalho com os quais se identifica, considera-os estruturadores da vida das crianças na sala de atividades e ao mesmo tempo flexíveis para as crianças se encontrarem como grupo único nas rotinas diárias, nomeadamente nas atividades que são realizadas por todos, ao mesmo tempo, como: comer ou dormir ou lavar as mãos à mesma hora, ouvir uma história, brincar no exterior...

Valorizando a simplicidade da vida, Jade corroborava com a ideia de Sérgio Niza (1992) quando escreveu que a pedagogia era feita com pequenas coisas do quotidiano, pequeninas coisas que enriquecem e tornam as crianças felizes. É interessante aqui interligar as pequenas coisas do quotidiano com uma das suas frases preferidas: “Sê feliz todos os dias”.

Jade é uma educadora paciente para com as crianças, nutre uma paixão especial pelas conversas genuínas e através destas constrói vivências democráticas dentro da sala. Dizia que os estabelecimentos de educação deveriam proporcionar às crianças ricos momentos de diálogo, onde se escutassem as suas vozes e se planeasse um dia-a-dia democrático, assente nos seus interesses e necessidades. Dizia, ainda, que os diálogos eram importantes para o emergir de um pensamento crítico e autêntico nas crianças.

A educadora Jade era minuciosa com as suas crianças, mas não era autoritária nem distante ou intransigente, não pretendia crianças perfeitas, respeitava as diferenças e era paciente perante eventuais comportamentos menos adequados; utilizando, uma vez mais, a estratégia do diálogo para orientar os seus mais pequenos a encontrarem estratégias para se autocontrolarem.

Para Jade todas as crianças eram seres inteligentes, com mentes curiosas e capazes de produzir pensamentos críticos e autênticos, dignos de confiança e respeito. Levando muito a sério a sua missão, acreditava nelas e encorajava-as com palavras de elogio e esperança. As palavras de esperança aqui referidas assentam no pensamento de Vaclav Havel, escritor de intervenção contra o comunismo checo e figura principal do nascimento da República Checa, quando diz que “a esperança é uma orientação do espírito, uma orientação do coração... não é a convicção de que qualquer coisa irá correr bem, mas a certeza de que as coisas fazem sentido, independentemente de como correrem” (Vaclav Havel citado em Halpin, 2003, citado em Vasconcelos, 2009a, p. 70).

A sua filosofia de vida não permitia rótulos, por vezes depreciativos, pelo que na sua prática respeitava a cultura e o tempo de cada criança e de cada família, olhando assim para cada um como um ser único e singular inserido num grupo. Nesta comunidade de respeito e afetos conseguiu o envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas; em seu entender, este envolvimento é um fator essencial para a harmonia entre a instituição e a casa.

Jade orienta a sua prática pelas OCEPE, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*³⁰ e pela legislação em vigor emanada pela SRE.

Valoriza muito a experiência que teve como estagiária na sua formação inicial, afirmando que este estágio determinou as suas práticas profissionais, apesar de considerar que estas também são influenciadas pelas crianças: “fui muito influenciada pelas práticas da educadora com quem estagiei, mas ainda sou influenciada pelas crianças e pela minha filha” (Jade, entrevista, de março de 2015).

É apreciadora da natureza e ar puro, considera o exterior um precioso recurso promotor de brincadeiras e aprendizagens. Recorria a atividades no exterior, por vezes lanchavam sentados no chão do pátio descoberto ou levavam as mesas para o exterior e realizavam atividades ao ar livre sem teto. Respeitava o direito da criança brincar, um brincar livre mas com mensagens educativas no espaço, potenciadoras de experiências interativas e aprendizagens construtivas, diferente do brincar para preencher o dia. Como Loris Malaguzzi (2001), defendia que o espaço era o terceiro educador.

Jade não gosta de desempenhar outras funções, nem aprecia o desenvolvimento de “projetos de visibilidade” que não enriqueçam as crianças, realizar atividades obrigatórias e descontextualizadas era algo que a aborrecia seriamente, recusando esses projetos. Gosta apenas de estar com os seus mais pequenos, sente-se bem com eles e com as auxiliares. O seu dia-a-dia assenta em pesquisas, reflexões e ações que respeitem, enriqueçam e alegrem as crianças. Sente-se feliz com a profissão que escolheu e descreve-a da seguinte forma: “não há explicação, é levantar-se de manhã e vir contente pelo trabalho que venho fazer. É como plantar uma plantinha e depois cuidar dela, pena que não é para sempre” (Jade, entrevista informal, de maio de 2015).

³⁰ Manual coordenado por Iram Siraj-Blatchford, com prefácio de Teresa de Vasconcelos, publicado em abril de 2004 - organiza-se em torno de experiências de aprendizagem apresentando reflexões sobre o planeamento, a avaliação e as dimensões transversais do currículo.

7.6. Caracterização familiar das crianças

A família é um dos contextos fundamentais na transmissão e construção de referências pessoais, sociais e culturais, que abre a porta por onde entra o futuro, determinando, assim, a imprevisível trajetória de vida das crianças. No contexto familiar, as crianças experienciam rotinas quotidianas que as inserem socioculturalmente e definem a construção da sua identidade e das relações que estabelecem com o próximo.

Segundo algumas autoras (Silva et al., 2016, p. 28) “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre os dois sistemas”.

Atentando a esta orientação, as famílias - pais, mães, tios, irmãos, avós, ... -, circulavam livremente pela instituição, estando a sala “Nemo” sempre aberta à entrada de qualquer um dos elementos da família. E, num processo de coeducação, as atividades foram planeadas também com o envolvimento e participação dos pais. As famílias envolveram-se na dinâmica da instituição, em geral, e da sala, em particular, participando ativamente nos projetos e atividades desenvolvidas.

As notas de campo expressaram a existência de conversas informais diárias com as famílias, reuniões periódicas e pontuais, bem como das atividades desenvolvidas com a participação dos pais. E, reconhecendo que as famílias trazem em si experiências sociais e reportórios que as tornam únicas, foi considerado um contexto importante a ser também caracterizado.

As famílias da sala “Nemo”, à exceção de uma criança que habitava na “Água Brava”, eram residentes no concelho de “Soalheira”.

Tendo por referência o capital escolar e económico das famílias, esta sala acolheu crianças oriundas de famílias com níveis de instrução e salários médios e altos. As famílias eram, na sua maioria, compostas por um casal, com um ou dois filhos; porém, uma das crianças vivia também com a avó e um tio, outra numa família de acolhimento e uma outra, por ter o pai emigrado, vivia com a mãe, a avó e o avô.

Tabela 1 - Caracterização das profissões da Mãe e Pai das crianças.

Profissões	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
Profissões das forças armadas	0	0	1	5,56
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	1	5,56	0	0
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	5	27,78	4	22,22
Técnicos e profissões de nível intermédio	2	11,11	5	27,78
Pessoal administrativo	4	22,22	1	5,56
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	4	22,22	1	5,56
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	0	0	4	22,22
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	0	2	11,11
Desempregado	2	11,11	0	0

Nota: A caracterização das profissões apresenta-se conforme a Classificação Portuguesa das Profissões 2010, do Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 2011).

Como podemos constatar na tabela acima, as famílias das crianças exerciam atividades profissionais remuneradas; a maioria das mães exercia profissões de especialistas das atividades intelectuais e científicas, destacando-se as profissões de professor, advogado, engenheiro e contabilista (27,78%), seguindo-se funções no comércio e hotelaria (22,22%), bem como profissões administrativas (22,22%), duas mães exerciam profissões de técnicos de nível intermédio (11,11%), uma mãe desempenhava a função de diretora de agência de viagens (5,56%) e duas mães estavam desempregadas (11,11%). Os pais, na sua maioria, exerciam profissões de técnicos de nível intermédio (27,78%), logo a seguir profissões de especialistas das atividades intelectuais e científicas (2,22%) e profissões na área da construção civil (2,22%), dois dos pais exerciam funções de motorista (11,11%), um pai exercia funções na área administrativa (5,56%), outro no comércio e hotelaria (5,56%) e um outro na marinha (5,56%).

Tabela 2 - Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do nível de instrução

Nível de instrução	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
2.º Ciclo do Ensino Básico	2	11,11	1	5,56
3.º Ciclo do Ensino Básico	1	5,56	7	38,89
Ensino Secundário	9	50	6	33,33
Ensino Superior	6	33,33	4	22,22

Nota: Apenas foram contemplados nesta tabela os níveis de instrução correspondentes aos pais das crianças.

Em relação ao nível de instrução, a maioria das mães possuía o ensino secundário (50%), logo a seguir o ensino superior (33,33%), duas possuíam o 2.º ciclo do ensino básico (11,11%) e uma o 3.º ciclo do ensino básico (5,56%). A maioria dos pais possuía o 3.º ciclo do ensino básico (38,89%), depois o ensino secundário (33,33%), quatro dos pais o ensino superior (22,22%) e apenas um possuía o 2.º ciclo do ensino básico (5,56%).

Tabela 3 - Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do grupo etário

Grupo etário	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
Menos de 30 anos	3	16,67	0	0
31 - 40 anos	11	61,11	14	77,78
41 - 50 anos	4	22,22	4	22,22

Nota: Apenas foram contemplados nesta tabela os grupos etários correspondentes aos pais das crianças.

As famílias eram constituídas por pais jovens como podemos constatar na tabela acima, tendo a maioria deles entre os 31 e os 40 anos (mães - 61,11% e pais - 77,78%), quatro mães e pais tinham entre os 41 e os 50 anos (22,22%) e três mães tinham menos de 30 anos (16,67%). Estas famílias, aparentemente, eram estruturadas, felizes e atentas à educação e desenvolvimento dos seus filhos, dedicando grande parte do seu tempo à família, em especial, aos seus filhos.

O concelho da “Soalheira” é um dos concelhos mais quentes da Região, o sol brilha quase todos os dias, pelo que a maioria das famílias ia buscar os seus mais pequenos após o lanche para irem para casa ou até uma esplanada socializar com amigos ou familiares e nos dias mais quentes de primavera e verão até à praia. Na denominada pelos residentes de “zona velha”, assistia-se a pais com um ou dois filhos, por vezes, as mães grávidas a passearem e a socializarem. Na época mais quente, pais e crianças também experienciavam diversas brincadeiras na praia local, no mar e no calhau ou, então, nos campos de jogos construídos na praia.

Em linhas gerais, estas famílias demonstravam vontade de participar ativamente no desenvolvimento e na educação dos seus filhos.

7.7. Caraterização das crianças

O grupo de crianças da sala “Nemo” começou por ser composto por vinte crianças, mas no início de setembro uma das crianças foi transferida devido à alteração do local de trabalho da mãe e, em outubro, um outro menino foi transferido para uma instituição mais próxima da sua residência. Em fevereiro, aquando do início deste trabalho de campo, o grupo era constituído por dezoito crianças de nacionalidade portuguesa - seis meninos e doze meninas -, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Tabela 4 - Idade das crianças em fevereiro de 2015

Grupo etário	Meninas		Meninos	
	N.º	%	N.º	%
3 anos	8	44,44	4	22,22
4 anos	3	16,67	2	11,11
5 anos	1	5,56	0	0

Nota: Informação recolhida no PCG.

À exceção de duas crianças que se inscreveram pela primeira vez no infantário, as outras já frequentavam este estabelecimento de educação no ano letivo anterior; uma das crianças que integrou o grupo, no ano letivo 2014-2015, apresentava um “atraso global de desenvolvimento”, usufruindo de intervenção especializada, duas vezes por semana, orientada por uma educadora de infância especializada em educação especial do CREE do concelho da “Soalheira”.

Pela análise das informações consultadas no PCG relativo ao ano letivo acima referido, podemos verificar a heterogeneidade em função da idade e género das crianças. Verificámos, ainda, que à exceção de uma criança oriunda do concelho da “Água Brava”, todas as outras crianças eram residentes no concelho da “Soalheira”. Também verificámos que uma criança vivia em família de acolhimento e outra, apesar de ter mãe, era levada e trazida do “Estrelinha” pela avó, as restantes viviam em contextos familiares aparentemente estáveis, compostos por pai, mãe e irmãos.

Destacamos que as crianças que constituíam este grupo eram alegres e gostavam muito de brincar no pátio e dentro da sala, nas áreas/cantinhos. Brincar na casinha, disfarçar-se, explorar atividades de expressão plástica, modelagem, jogos com movimento, cantar, ouvir histórias e músicas eram as suas atividades preferidas. Os meninos também revelavam muito interesse nas brincadeiras no cantinho da garagem e das construções.

Algumas mostravam-se interessadas por atividades no computador e copiar letras, as mais crescidas interessavam-se por copiar as letras do seu nome ou escrever o seu nome completo. Sabemos que, nos nossos dias, as crianças contactam desde muito cedo com o código escrito, não sendo este grupo exceção, pois era atento à escrita associada ao seu quotidiano, aproximando-se, querendo saber o que o adulto estava a escrever e, em seguida, olhando para o papel como se estivessem a ler. Meninos e meninas sentavam-se muitas vezes, sozinhos ou acompanhados, no cantinho da biblioteca para ler ou contar histórias.

Demonstravam também gostar de conversar com os amigos, educadora e auxiliares, comunicavam e interagiam com facilidade. Todavia, foi um dos desafios da equipa desenvolver com algumas crianças a articulação correta das palavras, especialmente palavras com “r” e “l”; um dos meninos esteve, neste ano letivo, na lista de espera do centro de saúde para ser seguido por uma terapeuta da fala. A maioria das crianças do grupo contava com entusiasmo pequenas situações do seu quotidiano, as suas necessidades, interesses - o que gostavam de fazer no decorrer do seu dia na instituição.

As crianças de quatro anos revelavam interesse pela língua inglesa, reproduzindo algumas palavras, exploradas no ano letivo anterior, segundo a educadora.

As atividades no âmbito do domínio da matemática eram também muito apreciadas pelas crianças do grupo: interessavam-se por classificar objetos pela cor ou tamanho, espessura e, a maioria das crianças, contava até dez, demonstrando ter adquirido a noção de número. Algumas crianças conheciam formas geométricas, nomeadamente o círculo, quadrado, triângulo e retângulo, e apreciavam jogos de exploração que envolvessem estas formas. Tentar encontrar soluções para pequenos problemas e organizar acontecimentos do

quotidiano ou de histórias conhecidas era uma atividade muito divertida para o grupo. “Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016). Com base neste princípio a educadora desenvolveu experiências informais ricas em matemática, proporcionando atividades intencionais progressivamente mais complexas que levaram as crianças a adquirir ou aprofundar conhecimentos.

Como referido, as crianças gostam muito de ouvir música, cantar, aprender novas canções, explorar instrumentos musicais, instrumentos de percussão construídos por elas próprias e danças de roda. As crianças apreciavam os ruídos da natureza, especialmente os sons emitidos pelos animais, vento e água a correr; por vezes, a brincar com a música, experienciaram momentos de silêncio, momentos ainda um pouco difíceis de serem respeitados tendo em conta a idade das crianças. Uma vez por semana, estas atividades eram desenvolvidas em articulação com uma professora de música muito acarinhada por todos.

O jogo simbólico era uma atividade espontânea das crianças, que recriavam experiências do seu quotidiano e representavam situações imaginárias vestindo e despidendo as diferentes roupas, brincando e atribuindo significado aos diversos objetos desta área.

À exceção de três crianças, também o grupo demonstrou muito interesse pelas atividades de educação física e exploração de movimentos com o próprio corpo, com os outros e com os objetos. As crianças mais novas pediam a ajuda do adulto na manipulação de alguns dos objetos e na realização dos exercícios mais desafiantes. Algumas destas atividades foram desenvolvidas com a professora de educação física.

Desenhar, pintar e explorar diferentes tipos de tinta e pincéis eram outras atividades preferidas pela maioria das crianças. As mais novas faziam os desenhos com as formas típicas da sua idade e as mais velhas demonstravam maior desenvoltura no manuseamento dos materiais e representavam figuras com mais pormenores e com formas mais definidas para o adulto.

As experiências no âmbito do conhecimento do mundo despertavam também a atenção de todas as crianças, a curiosidade era natural e demonstravam desejo de saber e compreender o porquê, nunca desistindo de uma pergunta depois de a terem feito. Apreciavam muito as atividades ecológicas e culturais, as atividades na horta e a reciclagem do lixo que eram consideradas pelas crianças atividades muito divertidas.

Gostavam de cultivar e apanhar os legumes, porém introduzi-los na alimentação da maioria das crianças do grupo foi um dos grandes desafios da educadora e das auxiliares. Metade das crianças começaram a utilizar a faca e o garfo à refeição no mês de setembro, pelo que aquando do início do trabalho de campo algumas crianças manuseavam os talhares com pouca desenvoltura.

As crianças mais novas também necessitavam do apoio do adulto para calçar os sapatos e compor a roupa quando iam à casa de banho.

A criança com NE ainda não tinha o controlo dos esfíncteres, um outro menino precisava do apoio do adulto para ir à casa de banho e uma outra criança recorria ao apoio da fralda para dormir, durante o dia, enquanto brincava, mas por vezes distraía-se fazendo xixi várias vezes na roupa. As outras crianças eram mais independentes, mas ainda pediam o apoio do adulto nas questões relacionadas com a sua higiene e alimentação.

No desenvolvimento harmonioso das crianças, os afetos assumem um papel fundamental e decisivo, contribuindo ativamente para o seu bem-estar e autoestima. As crianças deste grupo eram muito afetuosas e gostavam bastante de receber e dar mimos. A maioria das crianças demonstrava solidariedade, tolerância e afeto pela criança com NE, voluntariavam-se para a ajudar.

Ao nível do desenvolvimento social eram crianças que gostavam de estar e brincar umas com as outras, interagiam bastante entre pares e brincavam em grupo, mas ainda estavam a aprender a respeitar algumas normas e demonstravam dificuldade em esperar pela sua vez. As normas da sala pensadas pelas crianças e adultos encontravam-se expostas num *placard* na sala e eram do conhecimento de todos, porém nem sempre eram respeitadas. A educadora e as auxiliares depararam-se com outro grande desafio no decorrer do ano letivo - desenvolver o escutar o outro, o falar calma e serenamente, bem como descobrir com as crianças estratégias de autocontrolo - para controlarem as suas emoções, principalmente quando as situações não iam ao encontro da sua vontade.

As notas de campo expressavam a existência de interajuda e cooperação entre as crianças, que demonstravam a sensibilidade das mesmas para com o próximo.

Após o almoço, as crianças estão reunidas no corredor perto da casa de banho para lavarem as mãos, tirarem a bata e irem descansar. Enquanto esperavam pela sua vez para entrar na casa de banho cantavam diversas músicas em coro e a educadora estava dentro da casa de banho a orientar as que faziam xixi e lavavam as mãos. Eu estava sentada num banco perto dos cacifos também a cantar e a registar este momento. As crianças que saíam da casa de banho iam à zona dos cacifos tirar a bata, mas as mais novas não tinham a mesma desenvoltura para desabotoar os botões e, a dificultar, algumas batas tinham os botões nas costas. As crianças mais velhas tiravam as batas sozinhas e penduravam-nas no seu cacifo e, em seguida, ajudavam as outras crianças que tinham os botões nas costas, bem como as mais novas que ainda necessitavam de apoio para desabotoar os botões. A Constança dirige-se a mim:

- Já sei tirar a bata sozinha. Viste? Viste?

- Vi, tiraste a bata e colocaste-a direitinha no teu cabide – respondi-lhe.

- É para não “tar” torta depois quando vestir. – respondeu a Constança. - A Mariana quase que consegue, eu ensino a Mariana e a Matilde sempre a tirar a bata. Sabes temos de ajudar todos.

Outras crianças saem, tiram a sua bata e ajudam as outras crianças que ainda precisam de apoio, depois sentam-se no banco ao meu lado a cantar.

A educadora sai da casa de banho e começa a se dirigir para o polivalente, as crianças levantam-se e seguem-na, umas ao seu lado outras atrás. Novamente, assistimos à interajuda entre as crianças, umas sentam-se e tiram os seus sapatos sozinhas, outras ajudam a educadora e auxiliar a descalçar as mais novas (nota de campo, 10 de março de 2015).

A interação entre crianças em diferentes momentos, com níveis de desenvolvimento e saberes diversos, facilita o seu crescimento e a (re)construção de referências que lhes permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros (Silva et al., 2016). Com base nesta ideia, a educadora valorizou na rotina diária oportunidades de desenvolvimento pessoal com a interajuda entre as crianças, independentemente de possuírem os mesmos interesses, gostos, necessidades ou capacidades.

Salientamos que as crianças, em geral, e este grupo em particular, são atores reflexivos e produtores de conhecimento e cultura; e na vida de grupo, num processo quotidiano, contínuo e heterogéneo, crianças e adultos desta sala planeavam o seu dia, as atividades e construía e reconstruía referências de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito e justiça, entre outras aprendizagens.

A concluir este capítulo, revelamos o trabalho de parceria desenvolvido pela educadora. A conversa com o grupo aquando da minha chegada, a sua disponibilidade permanente, interajuda e diálogo, bem como o respeito dedicado às crianças e a todo o trabalho de campo, tornando possível a realização deste estudo.

CAPÍTULO VIII - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Interpretação, num sentido relevante para a hermenêutica, é uma tentativa de tornar claro, de fazer o sentido de um objeto de estudo... Mas como é que alguém sabe que [uma] interpretação está correta? Presumivelmente porque... aquilo que é estranho, incompreensível, confuso, contraditório, deixa de o ser.

(Taylor, 2000, citado em Vasconcelos, 2016, p. 155).

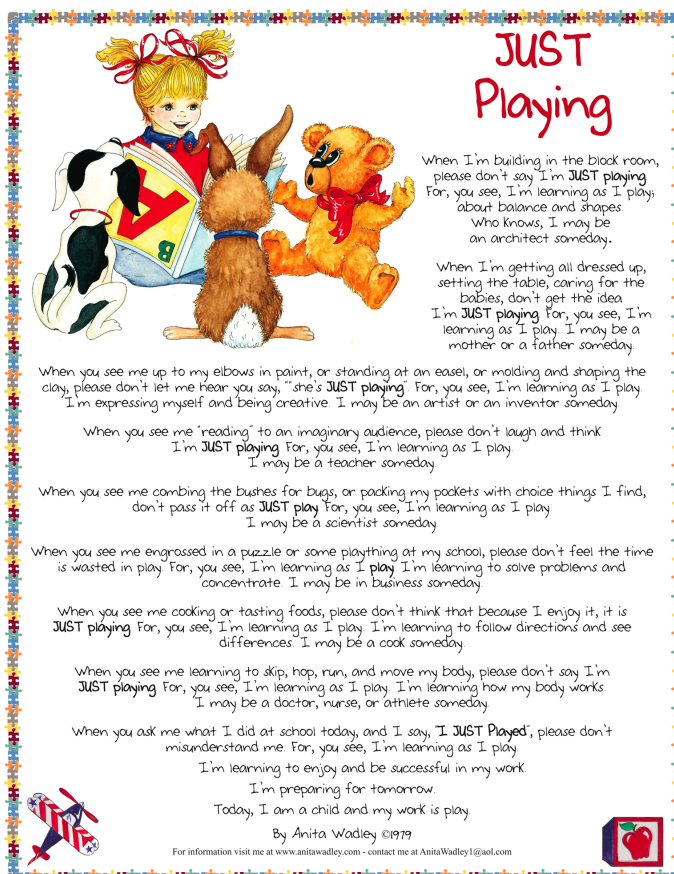
Após a recolha de informações, construído o *corpus* teórico de suporte ao presente estudo, estruturado o percurso metodológico e caracterizados os contextos e atores envolvidos, iniciámos uma nova fase que integra o momento da apresentação da fina análise e interpretação dos significados dos dados.

A multitude de informações recolhidas no decorrer da imersão no trabalho de campo, a sua natureza, muitas vezes, verbal e polissémica, implicou uma refletida dialética entre as informações e a construção da significação e dos resultados despontados das distintas fontes. Sublinhamos que o processo interpretativo exigiu imaginação alicerçada no rigor (Bertaux, 1997, citado em Máximo-Esteves, 2008) e no pensamento reflexivo (Erickson, 1986; LeCompte & Schensul, 1999, citados em Máximo-Esteves, *idem*) para “fazer falar os dados” (Máximo-Esteves, *ibidem*, p. 105), de modo a melhor descortinar os significados e as relações dos contextos observados e das narrativas das entrevistas informais. Salientamos ainda que, através da triangulação das informações recolhidas das distintas fontes (Afonso, 2005), nomeadamente observação participante, diário de campo, entrevista informal, fotografia e pesquisa documental, asseguramos a fidelidade, o rigor e a validade do texto e das confirmações interpretativas. Sublinhamos também que as narrativas aqui construídas foram apresentadas à educadora, no sentido de refletirmos a sua credibilidade e veracidade.

Assim, neste capítulo, escutamos atentamente a educadora, as crianças e as suas famílias, terminando com a apresentação da proposta do *Movimento do Tempo-com-Tempo* que fundamenta a construção de um dos currículos que se procura para a EI; movimento despontado a partir da triangulação das vozes dos atores envolvidos e das múltiplas fontes de evidências com especial interesse. Recordámos que os nomes referentes à educadora, crianças e suas famílias foram alterados e os rostos das fotografias foram desfocadas para respeitar os critérios de anonimato e confidencialidade das investigações em educação.

8.1. Escutando as vozes da educadora, crianças e famílias

Imagem 1 - Poema Just Playing



Fonte: Autorizado pela autora - Anita Wadley Schlaht, M. Ed. (1979).

É com a cópia oficial deste poema, em formato de cartaz, disponibilizado pela autora e educadora norte-americana Anita Wadley Schlaht, que nos alerta para a importância do brincar livre e autêntico da criança, que iniciámos este ponto onde são apresentados os significados construídos pela educadora - aqui apelidada de Jade -, pelas crianças e pelas suas famílias.

Atendendo a que o repensar sobre o campo da EI, ao nível das práticas, pela voz da educadora, crianças e famílias, nos pareceu ser um fenómeno de complexo tratamento estatístico, esta fina análise e interpretação dos significados é apresentada num texto narrativo, que, considerando a multitude de informações recolhidas no decorrer da imersão no trabalho de campo, procurámos sistematizar recorrendo a metodologias de análise que

conferissem consistência, pertinência e objetividade no decorrer do processo analítico e que tivessem como linhas orientadoras as seguintes categorias e subcategorias, a saber:

Quadro 4 - Categorias e subcategorias

Categoria/ Subcategorias	Desígnios	Fontes de recolha de informação
1. Conceção e desenvolvimento dos currículos na EI	Analisar a construção de currículos, a nível local, na RAM, na ampla escuta da criança	Enquadramento teórico - ao encontro de sentidos: revisão da literatura O currículo que se procura - do universo de sentidos ao universo das práticas: análise documental, observações, fotografias, artefactos e entrevistas informais
1.1. Orientações curriculares definidas pelos organismos transnacionais, nacionais e regionais	Enquadrar as políticas educativas no contexto da globalização e das reformas viajantes	Enquadramento teórico - ao encontro de sentidos: revisão da literatura
1.2. Práticas perspetivadas pela educadora	Caracterizar as práticas pedagógicas de uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	O currículo que se procura - do universo de sentidos ao universo das práticas: análise documental, observações, fotografias, artefactos e entrevistas informais
1.2.1. Rotina com aroma	Caracterizar a rotina perspetivada por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	
1.2.2. Ambiente Ecológico	Caracterizar a valorização do ambiente ecológico por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	
1.2.3. Experiências de aprendizagem	Caracterizar as experiências de aprendizagem perspetivadas por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	
1.2.4. Participação da criança, da família e comunidade	Caracterizar o envolvimento da criança, da família e comunidade, a nível local, na RAM, na construção do currículo na EI	
1.2.5. Espaço educativo	Caracterizar o espaço educativo perspetivado por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	
1.2.6. O tempo com aroma	Caracterizar o tempo perspetivado por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	
1.2.7. Planeamento, avaliação e registo	Caracterizar as práticas de planeamento, avaliação e registo de uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	

1.2.8. Transições educativas	Caracterizar as transições educativas perspectivadas por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	
1.2.9. Relações, interações e trabalho em equipa	Caracterizar as relações, interações e o trabalho em equipa perspectivados por uma educadora, a nível local, na RAM, no âmbito da construção de currículos na ampla escuta da criança	

Recordámos que, neste estudo, propusemo-nos repensar sobre o campo específico da EI, ao nível das “ditas boas práticas”, pela voz da educadora, crianças e famílias, e que para descrever, em profundidade, a prática pedagógica da Jade não partimos de uma grelha pré-existente de definição de categorias e subcategorias determinada *a priori*, mas esta foi-se definindo no decorrer da imersão do trabalho de campo. Assim, na interpretação profunda da descrição densa que deu origem aos significados múltiplos dos acontecimentos e que nos iluminou na construção da significação dada às informações recolhidas, seguimos um *design* flexível, reajustado face às informações recolhidas e perante os distintos contextos - temporais e espaciais, históricos, políticos, culturais, sociais e pessoais.

A complexidade que envolveu repensar sobre o campo específico da EI, ao nível das “ditas boas práticas”, pela voz da educadora, crianças e famílias, levou-nos a analisar, como expresso nas categorias e subcategorias acima referidas, as políticas definidas para a EI, as propostas indicadas pelos organismos transnacionais, nacionais e regionais e, ainda, as práticas pedagógicas a nível local, na RAM, desenvolvidas pela Jade na construção do currículo para o seu grupo numa ampla escuta da criança, através da observação nos contextos ecológicos naturais, da escuta atenta ao que nos rodeava, da anotação do modo mais fiel possível do desenrolar dos acontecimentos, da recolha da opinião dos atores no terreno e da análise dos documentos e dos artefactos produzidos pela ação e na ação. Nesta observação procurámos estabelecer uma relação entre a investigação sobre a prática pedagógica e a teoria, não aplicando a teoria à prática, mas analisando a prática para que esta desse sentido à teoria.

As boas práticas acima referidas, tomando de empréstimo a Vasconcelos (1997) o conceito de educação de qualidade, são entendidas “não apenas como um somatório de competências e técnicas (...) [mas, outrossim, como] um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser” (p. 23).

Para além das observações participantes elaborámos questões abertas, a título de exemplo referimos “descreve um dos teus dias no jardim de infância”, “qual a tua opinião sobre os PCG’s e os currículos para a EI?”, “o que pensas sobre o planeamento e avaliação

das experiências de aprendizagem?”, “o que pensas sobre a organização e utilização do espaço educativo?”, “o que gostas mais de fazer no jardim de infância?”, “se pudesses desenhar um jardim de infância como seria?”, e as respostas foram sendo registadas num bloco de notas; realizámos, ainda, entrevistas informais com os atores envolvidos, possibilitando-lhes falar sobre os seus pensamentos nos diferentes contextos - sobre os seus valores, crenças, opiniões, ideias e significados que atribuem à vida e às coisas.

Para assegurarmos a fidelidade, o rigor e a validade do texto e das confirmações interpretativas todas estas conversas foram enriquecidas e trianguladas minuciosamente com outro tipo de informações (Afonso, 2005), nomeadamente com fotografias, pequenos vídeos, memorandos, artefactos, documentos oficiais e internos da sala e do estabelecimento de educação (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2011).

Sublinhámos, ainda, que para realizarmos um estudo profundo, rigoroso, honesto e minucioso acerca do fenómeno a investigar, respeitando o rigor da tradução literal das palavras dos atores por forma a que os factos não sejam distorcidos, o processo interpretativo requereu uma atitude de sensibilidade e de imaginação alicerçadas no rigor (Bertaux, 1997, citado em Máximo-Esteves, 2008) e no pensamento reflexivo (Erickson, 1986; LeCompte & Schensul, 1999, citados em Máximo-Esteves, *idem*).

Apraz-nos recordar, ainda, que no decorrer deste estudo, vivemos ricos e interessantes bocados de tempo com os atores envolvidos e, neste estar dentro do mundo dos atores, durante doze meses anotámos o que foi acontecendo, de forma não intrusiva e com muito respeito pela veracidade dos factos, recolhendo simultaneamente informações relevantes (Sousa, 2000).

Com respeito pelas vidas e opiniões dos atores, onde o diálogo foi o elemento-chave desta ética democrática, não foi nosso desígnio concordar com tudo o que ouvimos e muito menos aprovar ou não o que observámos; a nossa tarefa foi aprender com os atores em contexto, interpretando e compreendendo o que faziam e quais os significados que atribuíam às suas ações. Pese embora, tendo em consideração que para não se perder a oportunidade de se fazer uma investigação minuciosa e rigorosa, não podemos estudar todas as dimensões num único estudo (Stake, 2012), foi essencial refletirmos sobre as opções e escolhas que considerámos mais importantes, essenciais e fundamentais; assim, neste estudo, focámo-nos nos significados que passamos a apresentar no ponto seguinte.

8.1.1. Voz da educadora

Consciente de que 80% a 85% das ligações neurológicas se desenvolvem durante os primeiros seis anos de vida e que essas ligações são fortalecidas quando existem sequências frequentes e sustentadas interações de qualidade com adultos significativos (Blair, 2002, citado em Katz, 2006), e de que uma EI de qualidade deverá ser a base de qualquer sistema educativo e o ponto de partida da aprendizagem ao longo da vida (Vasconcelos, 2009b; OCDE, 2015), Jade referiu-nos e demonstrou promover ricas interações entre adultos e crianças, e entre crianças e seus pares, preocupando-se em desenvolver uma ação contextualizada onde a criança é construtora da sua própria aprendizagem.

Jade disse-nos que:

As crianças são os principais intervenientes em todo o processo, pretendemos que cresçam e aprendam de forma consciente, participada e feliz. O mais importante é que as crianças sejam felizes, por isso desenvolvo atividades que as crianças gostam e se divertem, mas também é importante não cortamos a imaginação das crianças, desenvolvermos as competências de cada uma, estimulando a reflexão e o diálogo (entrevista informal, 5 de março de 2015).

Jade referiu-nos também:

Na minha opinião a criança tem de estar bem consigo mesma e calma para poder aprender, se andar cansada ou com sono e tiver instabilidade em casa ou na escola fica rabugenta e triste e é normal que o seu ritmo e interesse seja menor. O dia a dia da criança tem de ser calmo e feliz para que possa aprender. Aqui é um bom espaço para vivermos uma vida sem stress e feliz (entrevista informal, 5 de março de 2015).

Porém, estava consciente que atualmente vivemos tempos de uma governação burocrática e que o momento atual se encontra marcado pela turbulência da encruzilhada da globalização, pela incerteza e, por vezes, pelo pessimismo que afeta tudo e todos, influenciando significativamente as políticas e as práticas educativas. Referiu-nos:

Por vezes é papel para aqui, papel para ali, são decretos a sair a toda a hora (...). Claro que gosto de estar informada, mas não deixo de estar concentrada no trabalho com o meu grupo. Oriento-me pelas *Orientações Curriculares* e pelo *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Infância*, esses li-os todos e por vezes ainda tenho de voltar a ler; faço e leio o que tiver de fazer ou ler, mas não perco tempo com as burocracias (...). Não gosto de projetos que sejam só para dar nas vidas e que não façam sentido para as crianças (...). Gosto muito de trabalhar com elas e concentro-me em fazer um bom trabalho (entrevista informal, 17 de junho de 2015).

Acrescentou ainda que em seu entender: “poderiam ser simplificadas as normas da SRE” (entrevista informal, 17 de junho de 2015).

No âmbito das finalidades e objetivos educativos que Jade considerava serem essenciais na EI, referiu-nos ser: “apoiar as famílias na educação dos filhos, incentivar a desenvoltura, autonomia e socialização da criança e promover o seu desenvolvimento intelectual”.

Jade demonstrou valorizar o brincar livre e autêntico. Referiu-nos que:

O brincar é uma atividade natural e espontânea das crianças. Por isso, tudo o que se faça deve promover o brincar (...). Faz parte da criança mexer-se e brincar à mesa. É natural a criança brincar e arranjar uma brincadeira em todo o lado e o nosso papel é estarmos atentos a todas as crianças, para garantirmos a segurança e, ainda, potenciar novas brincadeiras levando para a sala ou para o pátio materiais para a criança explorar. Devemos também comunicar com a criança para enriquecer as suas brincadeiras/aprendizagens (entrevista informal, 3 de julho de 2015).

Referiu-nos também

Considero o exterior um precioso recurso para brincadeira. Recorro também a atividades lá fora, quando está bom tempo e é muito agradável (...), lanchamos numa manta no chão, levamos as mesas para a rua e deixamos as crianças brincarem com a terra ou fazemos pinturas (entrevista informal, 3 de julho de 2015).

Das nossas observações e conversas, inferimos que a prática da Jade afasta-se da escolarização, das orientações estandardizadas, dos manuais ou fichas de trabalho que apenas tornam redutora a riqueza das experiências de aprendizagem na EI, e valoriza uma ação que tem em consideração as particularidades específicas da educação das crianças de tenra idade, a diversidade cultural da criança e das suas famílias e em princípios que enfatizam a natureza holística da aprendizagem.

Referimos uma das conversas com Jade

A criança é curiosa e consegue aprender tudo, a seu tempo é claro. Se cada criança construir a sua aprendizagem nunca vamos estar a forçar para aprender coisas para as quais ainda não estava preparada ou que não tinha interesse em aprender (...). Na minha opinião, o jardim de infância é para as crianças brincarem umas com as outras e se desenvolverem intelectualmente, emocionalmente e socialmente, mas sem terem de estar horas sentadas a fazer trabalhos e fichas (...). As crianças precisam de brincar na sala e lá fora para conhecerem o mundo, aprenderem a estar em grupo, a conversar com calma, a ouvir os amigos e a aprenderem a solidariedade. Elas precisam de aprender coisas que lhes sejam úteis para o presente e para a vida (entrevista informal, 6 de maio de 2015).

Corroborando com Vasconcelos (1997), quando escreve no seu livro que é possível tecer, dia após dia, um currículo fenomenológico, construtivista, poliocentrado e profundamente contextualizado numa comunidade educativa onde as crianças discutem, conversam, interpelam-se umas às outras, resolvem problemas, aprendem práticas de cidadania e desenvolvem-se sob o ponto de vista humano, social e intelectual. Observámos que Jade dá voz às crianças e educa-as a ouvirem-se umas às outras, a estruturarem o seu discurso - a serem pequenas cidadãs nas suas conversas no tapete, aprendem a negociar e a respeitar os diferentes pontos de vista, a planear e a organizar os seus desejos e intenções. Neste âmbito referimos uma das narrativas de Jade:

É importante deixamos as crianças falarem, dizerem os seus pontos de vista, porque aprendem muito quando realizamos debates sobre temas que elas gostam. Se quisermos é fácil construirmos um currículo com sentido para as nossas crianças, basta para isso ouvirmos as crianças e os pais (...). Na minha opinião, as crianças são inteligentes e capazes de nos ajudar com ideias a fazer a nossa planificação (...). As propostas pedagógicas só fazem sentido com atividades realizadas por crianças e adultos em interação; em determinadas atividades ou tarefas as crianças ainda precisam, às vezes, do apoio e do incentivo do adulto, mas isso é perfeitamente normal, elas ainda são muito pequenas e ainda estão a aprender a fazer as coisas sozinhas. Estou sempre atenta, para observar se estão a gostar das atividades, assim conheço melhor os seus interesses e gostos e também as suas necessidades (entrevista informal, 13 de outubro de 2015).

Referiu também que

As crianças já são capazes de manter um diálogo, por isso, enquanto realizo as atividades individuais e orientadas, falo com elas perguntando se conseguem, se precisam de ajuda e se gostam do que estão a fazer (...). Frequentemente, em grande grupo, observo os trabalhos individuais, valorizo-os e penduro no estendal da sala (...). Diariamente, à tarde, depois do lanche, as crianças participam na avaliação do comportamento de cada uma e do grupo em geral (entrevista informal, 29 de junho de 2015).

Abrimos, aqui, um parêntesis para escrever umas das nossas observações, onde a Jade valoriza o interesse das crianças implicando um reajuste criativo à planificação da sala:

Um dos meninos chegou ao infantário com um monstro muito engraçado, cativando a atenção das crianças da sala. Todo entusiasmado o Guilherme, mostrou-o aos colegas e o interesse em torno daquele simples boneco tornou-se cada vez maior.

A Jade deixou-os livremente explorar o pequeno monstro e de seguida, no tapete, a conversa da manhã foi-se desenrolando a partir do discurso das crianças. Todos quiseram falar e dar a sua opinião: uns diziam que viam monstros à noite; outros diziam que tinham medo dos monstros; outros diziam que os monstros não existem, só existem na televisão; e outros diziam que gostavam muito dos monstros, que eram seus amigos.

Por fim, todos disseram que queriam desenhar um monstro e, após o lanche da manhã, iniciaram a pintura do seu monstro.

Enquanto uns brincavam ao ar livre, outros colocaram-se à volta da mesa que foi colocada na rua, pela educadora e pela auxiliar, e com palhinhas sopravam as diferentes gotas que deitavam com um conta-gotas na folha fazendo o seu monstro com a figura que ia surgindo.

Todas as crianças pintaram, por iniciativa própria, o seu monstro e todas conseguiram soprar, à exceção de uma criança que devido ao seu atraso de desenvolvimento global não conseguiu soprar pela palhinha, soprou diretamente na folha e uma das suas amiguinhas ajudou-a soprando com uma palhinha as gotas de tintas deitadas na sua folha de desenho.

Claro que o sopro por não ser forte, como o de um adulto, ficou um borrão, porém, era a mistura de borrões de cores diferentes que fez os desenhos das crianças pareciam verdadeiros monstros.

Já seca a tinta, a educadora desenhou, com uma cor de feltro, uma boca, uns olhos e um nariz em cada monstro e colocou-os no placard, na entrada da sala. Mas, as crianças mais velhas da sala fizeram sozinhas a boca, os olhos e o nariz do seu monstro.

À saída os meninos desta sala, sem exceção, mostraram com um sorriso na cara o seu monstro à mãe ou pai e, ainda, apontaram para os desenhos de alguns amigos dizendo o nome do amigo que fizera aquela pintura.

A Jade comentou que a pintura de sopro já fazia parte da sua planificação, mas adaptou-a ao momento oportuno e ao interesse das suas crianças. Sublinhou que sentiu necessidade de realizar uma atividade que fosse ao encontro do interesse dos seus meninos naquele dia, assim ao invés de fazerem uma simples pintura de sopro com palhinhas, fizeram do monstro boneco a motivação para aquela experiência de pintura. E, como tinha estado na semana anterior a explorar as diferentes cores e suas misturas, ligou essa exploração a esta atividade. Referiu, ainda, que nunca coloca o nome dos meninos na parte da frente do desenho para não estragar a obra de arte dos seus mais pequenos (nota de campo, 2 de junho, 2015).

No âmbito da avaliação, destacamos uma das narrativas da Jade:

A avaliação do desenvolvimento global das crianças e das aprendizagens tem uma dimensão marcadamente formativa, é, principalmente, um processo contínuo e interpretativo, valorizo mais o processo do que o resultado e procuro sempre tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, para que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e também as que vai ultrapassando (...). A avaliação de cada criança é feita no mês de setembro e outubro para elaboração do PCG e no final de cada período (...). Na minha opinião a avaliação em dois momentos era suficiente, os ganhos nesta faixa etária são mais lentos (entrevista informal, 17 de junho de 2015).

Ao nível das oportunidades de interação com outras crianças e adultos, observamos e foi-nos referido pela Jade que: “para uma melhor integração na sociedade promovo jogos, saídas e contatos com outras gerações” (entrevista informal, 29 de outubro de 2015).

Apesar da Jade não trabalhar segundo os temas de vida, as festas não podiam ser descuradas. Na alma da cultura madeirense e, principalmente, da cultura da “Soalheira” habita uma apetência para as festas e celebrações culturais, ali as festas e os convívios aproximam as pessoas. Neste âmbito Jade referiu: “as crianças adoram as festas da “Soalheira” e a maioria dos pais também, faz sentido comemorarmos algumas festas” (entrevista informal, 24 de junho de 2015).

No que diz respeito ao espaço educativo, Jade disse-nos que:

O espaço educativo deve estar organizado de forma a favorecer as brincadeiras, as aprendizagens e as interações entre as crianças e com os materiais. O educador com a sua equipa deve selecionar os materiais com mais interesse para a criança, organizá-los e dispô-los para serem manipulados em segurança e com autonomia (...). Eu organizo com a minha equipa o espaço educativo de forma a oferecer muitas possibilidades de experimentar e conhecer sozinhos ou com as outras crianças, brincando, criando, imaginando (...) (entrevista informal, 24 de março de 2015).

Na dimensão participação da família e comunidade, observamos que as famílias das crianças foram ouvidas na construção do currículo e na planificação das atividades, foi muito valorizada a participação nas decisões sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Disse-nos que:

Os pais têm um grande contributo a dar no planeamento de tudo o que fazemos, na minha opinião podem contribuir de forma significativa para o trabalho que é desenvolvido com as crianças. Em determinados passeios o apoio dos pais é muito importante, pois as crianças são ainda muito pequenas (entrevista informal, 25 de junho de 2015).

Referiu também que:

A avaliação com os pais é feita de duas formas: informalmente e diariamente por mim ou pelas assistentes quando recebemos ou entregamos as crianças; e formalmente por mim no horário de atendimento aos encarregados de educação (entrevista informal, 12 de fevereiro de 2015).

Por fim, referimos que o trabalho em equipa que está no coração do trabalho da Jade:

Eu acredito que as pessoas obtêm melhores resultados trabalhando em conjunto do que trabalhando sozinhas, tenho isso escrito no nosso projeto. O facto de podermos partilhar ideias, tarefas e responsabilidades ajuda muito no desenvolvimento de um trabalho com qualidade (entrevista informal, 12 de fevereiro de 2015).

Destacamos outra das narrativas da Jade:

Sempre que se justifica falo com as auxiliares acerca do trabalho que estamos a fazer, das estratégias a adotar e do comportamento das crianças. Semanalmente, falo com as professoras das extracurriculares. No final do ano letivo, avaliamos todos o Projeto Curricular de Grupo e anoto as sugestões para o ano letivo (entrevista informal, 12 de fevereiro de 2015).

Observámos que diariamente a Jade conversou com a sua equipa, ouvindo-a e colocando-a a par das suas intenções, envolvendo-a em todo o trabalho. Observámos, também, que o trabalho em equipa entre o grupo de educadoras se desenvolveu em momentos formais e não formais de reflexão conjunta e partilha de ideias. Formalmente, disponham de 2 horas semanais para analisarem as experiências de aprendizagem e os projetos que estavam a decorrer nas salas de atividades, nestes encontros participaram todas as educadoras da instituição e, por vezes, contaram com a presença da diretora. Mensalmente, sob a orientação da diretora, as educadoras reuniram-se, em conselho pedagógico, para refletirem sobre as experiências e projetos desenvolvidos e delinearem os próximos passos. Realizaram sempre que necessário, reuniões informais onde foram analisados outros assuntos pedagógicos.

Terminamos com a narrativa da Jade sobre o que gosta mais de fazer no jardim de infância:

O que gosto mesmo no jardim de infância é estar com as crianças, brincar com elas, fazer atividades de exploração, adoro quando fazemos pinturas coletivas, experiências, adoro ler histórias, adoro ouvir as crianças. Estar com as crianças é maravilhoso (...). O que gosto mais na minha profissão é poder estar com as crianças (entrevista informal, 7 de maio de 2015).

8.1.2. Voz da criança

As crianças no seu dia a dia no jardim de infância referiam-se a momentos distintos de “brincadeira” e de “trabalho”, para elas brincar eram os momentos que passavam no pátio da instituição, nos jogos de mesa ou nas oficinas de experimentação, todos os outros momentos eram de trabalho à exceção da pintura, que referiam “estar a pintar ou a fazer uma pintura”. Esta distinção entre os diferentes momentos não eram fruto das palavras da Jade, observámos que esta era referida pela criança de forma espontânea, fazendo parte da cultura da criança.

Contudo, as crianças referiram e demonstraram apreciar os trabalhos que realizavam, e ao perguntarmos se gostavam dos “trabalhos” que faziam no jardim de infância todos responderam que sim, alguns até foram buscar o “trabalho” que mais gostaram de fazer.

Em relação à participação efetiva das crianças na construção e desenvolvimento do currículo e das atividades, elas demonstraram gostar de participar nos momentos de planeamento e decisão realizados no tapete, sendo que alguns referiam-se a esses momentos como momentos sérios.

Referimos uma das narrativas do Guilherme:

Nós é que fizemos as regras da sala. A Jade perguntou o que a gente não gostava que nos fizessem e o que gostávamos muito. Todos os meninos disseram e a Jade escreveu e depois pusemos na parede. Às vezes eu esqueço-me, mas não é sempre, é só às vezes (entrevista informal, 16 de junho de 2015).

Observámos que as crianças também gostavam de participar nos momentos de organização do espaço, todos queriam ajudar. Quando era para levar alguns materiais para o exterior, as crianças faziam questão de participar levando pelo menos um objeto, quando não havia objetos para todos, cada um agarrava numa ponta do mesmo objeto e levavam-no em conjunto. Observámos ainda que gostaram de participar e ajudar a Jade na reconstrução da garagem: “Tânia eu é que fiz esta parte da garagem, a Jade não sabia e eu fiz” - disse-nos o Hugo com um sorriso (nota de campo, 16 de outubro de 2015).

O Guilherme ao descrever um dos seus dias no jardim de infância disse-nos:

É assim Tânia, eu chego brinco e depois vamos para o tapete, às vezes não brinco os meninos já tão no tapete. Depois falamos, marcamos a presença e o tempo, ouvimos uma história, trabalhamos, sabes Tânia fizemos um barco de água (...) de gelo, eu gostei desse trabalho, também gosto de fazer pinturas com pinceis, vamos lavar as mãos, comer, vamos pra rua, eu gosto de brincar na rua, depois trabalhamos, almoçamos, dormimos, comemos e depois só brincamos, não trabalhamos mais, só brincamos (entrevista informal, 19 de junho de 2015).

Muito interessante foram as narrativas das crianças sobre se pudessem desenhar um jardim de infância como seria:

Desenhava um que tivesse um trampolim, queria um trampolim - Guilherme

Eu gosto, um jardim de infância é este - Luís

Desenhava um que tivesse um lago com peixes e muitos passarinhos - Nádía

Queria ter uma casinha de fadas na rua - Francisca e Margarida

Muitas casinhas para brincar na rua – Carolina, Eduarda e Isabel

Uma garagem com carros na rua, da polícia, dos bombeiros - Filipe e Hugo

Eu gosto de brinquedos, com muitos brinquedos - Santiago

Muitos pneus, pneus muito grandes - Tomé

Muitos baloiços e escorregas - Ana, Constança, Helena, Joana e Sara

Desenhava um que tivesse coisas, muitas coisas como estas, tá a ver Tânia - Elsa (entrevista informal, 13 de março de 2015).

Terminamos com a narrativa das crianças sobre o que gostam mais de fazer no jardim de infância:

Eu gosto muito de brincar na casinha - Ana, Constança, Francisca, Helena, Joana, Margarida e Sara
Eu gosto muito de brincar na casinha, pintar e brincar na rua - Carolina e Eduarda, Isabel
Gosto sempre muito de fazer pinturas com pinceis, só gosto de pintar muito com pinceis, com lápis só gosto mais ou menos - Guilherme
Eu gosto muito de brincar na garagem - Filipe, Hugo e Luís
Eu gosto de brincar com os pneus - Tomé
Eu gosto muito de contar histórias aos meninos - Nádía
Eu gosto muito de brincar com os meus amigos - Santiago
Eu gosto muito de brincar, só brincar - Elsa (entrevista informal, 20 de fevereiro de 2015).

8.1.3. Voz da família

Das observações e das conversas com as famílias no decorrer deste trabalho, observámos que todos eles nutriam muito carinho pelo jardim de infância e, em especial, pela Jade e pela sua equipa. O ambiente ali vivido era acolhedor, sereno e de muita compreensão.

Referimos a narrativa da mãe do Santiago:

A Jade é uma educadora paciente para com todas as crianças, tem muito respeito pelas elas, vejo que gosta mesmo de estar com as crianças e de brincar e conversar com elas. Fico completamente descansada quando venho deixar a minha filha ao infantário, confio e gosto da Jade (entrevista informal, 23 de março de 2015).

Observámos que, a qualquer hora, os pais eram bem recebidos na sala, não tendo hora estipulada para deixarem os seus filhos. Algumas das mães, professoras de profissão, deixavam os seus filhos na sala pouco antes da sua hora de entrada na escola ou vinham buscá-los logo após saírem das aulas; a Jade respeitou este horário dos pais, integrando a criança na atividade ou brincadeira, até mesmo, se fosse o caso, na mesa da refeição ou se chegassem na hora da sesta aconchegava-os, com um sorriso sincero e genuíno. Todo este acolhimento e tolerância de horários foi gerido com delicadeza e naturalidade, observando-se que as crianças se integravam nas atividades sem perturbar o seu funcionamento e sem se sentirem deslocadas.

Para os pais, aquele infantário era um contexto determinante no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. Referimos o pensamento da mãe da Francisca: “Para além da nossa casa, este infantário é um importantíssimo ambiente que serve como um contexto significativo para o desenvolvimento da minha filha” (entrevista informal, 10 de março de 2015).

Referimos a narrativa da mãe da Eduarda:

A Jade não utiliza manuais, fichas, cadernos de exercício. Nunca nos pediu para comprar, pois acha desnecessário e eu concordo plenamente. As crianças nesta idade ainda precisam de brincar muito antes de se sentar numa mesa a escrever. O brincar é um comportamento fundamental no desenvolvimento das crianças (entrevista informal, 22 de maio de 2015).

As famílias consideraram que todas as aprendizagens realizadas no jardim de infância foram pertinentes e importantes no desenvolvimento dos seus filhos.

Inferimos das narrativas das famílias que estas nutriam muito respeito e carinho pelas auxiliares.

A maioria das famílias demonstrou interesse e disponibilidade em participar nas atividades e festividades desenvolvidas, e nos passeios contaram com a presença de um familiar.

Observámos que os pais demonstraram interesse em participar nas decisões sobre o seu filho e estabeleceram uma parceria com a equipa, o que surtiu bons resultados. Referimos a narrativa da mãe do Tomé: «os pontos fortes do infantário é o carinho e a atenção que têm com todas as crianças e outro é os pais poderem participar na vida do infantário. Gosto muito do “Estrelinha”» (entrevista informal, 15 de julho de 2015).

8.2. *Movimento do Tempo-com-Tempo*: a triangulação das vozes dos atores envolvidos e das múltiplas fontes de evidências com especial interesse para a construção dos currículos na EI

Niños constructores (...). Niños fascinantes, niños divertidos, niños que siempre merece la pena observar y escuchar, no por un deber vocacional o por cariño, sino por interés, curiosidad, pasión, diversión, porque es interesante descubrir qué hace un niño delante de un agujero en una pared o delante de un espejo (Susanna Mantovani, citada em Hoyuelos, 2017, p. 8).

Ao longo dos meses em que decorreu o nosso trabalho de campo, foi, na verdade, por demais precioso e enriquecedor escutar atentamente o que crianças, famílias e educadora tiveram para nos dizer. Com efeito, deste conjunto de vozes despontou a proposta do *Movimento do Tempo-com-Tempo* que fundamenta a construção de um dos currículos que se procura para a EI e que aqui apresentamos - uma experiência curricular alicerçada na essência de uma infância livre, autêntica, consciente, contextualizada e com sentido, conducente à realização de todos e de cada um.

Foi-nos referido por Jade, nas entrevistas informais, que para fundamentar a metodologia de trabalho que utilizou com o grupo de crianças apoiou-se nos princípios de vários modelos/metodologias que partilham um olhar comum sobre a criança e a EI, metodologias essas alicerçadas em pedagogias participativas, que trazem a criança para o centro da ação pedagógica de forma a envolvê-la e responsabilizá-la pelo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem - nomeadamente no MEM, no Modelo Curricular High-Scope e na Metodologia de Centros de Interesse. Tendo em consideração as nossas observações e conversas com a educadora, verificámos que os instrumentos de registo utilizados na sala (a planificação semanal, o quadro mensal de presenças e tempo, o semáforo das regras e o quadro de aniversários) foram construídos de acordo com o MEM, instrumentos que são para Jade estruturadores do quotidiano, e que alicerçaram as atividades desenvolvidas. Paralelamente, a estruturação das oficinas de investigação e experimentação (Vasconcelos, 2012), denominadas por Jade e por grande parte dos educadores de “cantinhos”, e o desenvolvimento das atividades seguiram os fundamentos do Modelo Curricular High-Scope - que integra atividades de grande grupo, propícias à exploração dos valores, da socialização e da linguagem; de pequeno grupo, propícias ao desenvolvimento de novos saberes com interação mais próxima entre a educadora ou auxiliares e crianças; e atividades individuais, onde cada criança foi apoiada individualmente pela educadora ou auxiliar dando resposta a uma necessidade ou interesse específico.

Observámos, ainda, que toda a ação pressupôs uma negociação e partilha entre todos e que as atividades realizadas assentaram em agrupamentos de conteúdos e de temas centrais de grande significado para as crianças, proporcionando-lhes momentos ricos em observação e experiências, associação de ideias, expressões e pensamentos, que no dizer da educadora seguiram, muitas vezes, a Metodologia de Centros de Interesse. Observámos que toda a ação partiu de um interesse da criança, constituindo-se, assim, um grande tema para exploração dos conteúdos específicos de interesse, explorando-os no seu todo, interligando-os e não os desenvolvendo de forma fragmentada ou repartida.

Nas palavras de Jade:

A metodologia de trabalho que utilizo com as crianças, abrange vários modelos e metodologias, como o MEM, o modelo curricular High-Scope e a metodologia de Centros de Interesse. Os instrumentos de registo utilizados na sala - a planificação semanal, o quadro mensal de presenças e tempo, o semáforo das regras e o quadro de aniversários - foram pensados de acordo com o MEM, instrumentos muito estruturadores do quotidiano. Os cantinhos estão estruturados de acordo com os interesses das crianças e as atividades da sala estão organizadas numa rotina diária que funciona de forma flexível e que também vai ao encontro dos interesses do grupo - integraram o processo planear-fazer-rever e atividades de grande grupo, de pequeno grupo e individuais fundamentadas pelo Modelo Curricular High-Scope. Sempre que algum tema desperta o interesse das crianças realizamos pequenos projetos, incluídos na rotina diária, no tempo destinado ao trabalho de grande ou pequeno grupo; estes projetos visam alargar através da pesquisa, os conhecimentos que as crianças já têm desse tema. Assim, as atividades são realizadas em torno de temas centrais de grande significado para a criança, este interesse proporciona às crianças ocasiões para observarem, associarem ideias e de se exprimirem (entrevista informal, 11 de fevereiro de 2015).

Contudo, todas as metodologias ou experiências curriculares foram e continuam sendo desenhadas alicerçadas numa estória influída por uma multitude de visões e filosofias de vida e de educação, pela formação inicial e contínua dos profissionais envolvidos, todavia sublinhamos que a criança, a família e o local, também são, na verdade, a mão que embala a escrita dessas mesmas estórias; assim, a estória observada e experienciada na sala “Nemo” levou-nos ao desenho uma nova experiência curricular.

A determinada altura, no decorrer da imersão no trabalho de campo e ainda na fina análise das informações recolhidas, começámos a considerar que os métodos referidos pela Jade, por possuírem uma estrutura de atividades quotidianas e princípios idênticos, independentemente do local onde se desenvolvem, não correspondiam plenamente à essência de todo o contexto observado, levando-nos, então, ao desenho de uma nova experiência curricular para a EI, cuja chave do desenvolvimento e da aprendizagem quer-se alicerçada no viver com presença e com intenção pedagógica, que abraça a arte da atenção plena e o dedicar-se a cada momento ou ao próximo - pessoas, animais e natureza; conquistando, assim,

o desenvolvimento da *whole child* (Fendler, 2001) abraçando um caminho que contribua para melhorar a sociedade da qual a criança também faz parte.

Com efeito, o comportamento calmo e sereno de Jade, o seu trabalho consistente, livre e autêntico, na maioria das vezes, ligado às coisas simples e naturais da vida, concentrado num presente humanista, um presente que envolveu alegria e todo o seu ser naquele momento e na sua ação com as crianças, valorizando o saber-ser, o viver com alegria, paz, solidariedade e amizade, voltado para o bem-estar físico e emocional e para o despertar da criança calma, delicada, observadora e criativa, que se conheça e se respeite e ao próximo, bem como valorizando o desenvolvimento holístico assente em escolhas simples, mas corajosas, que impliquem desaceleração, reflexão e o envolvimento das famílias, levou-nos ao desenho do *Movimento do Tempo-com-Tempo*. Movimento este que assenta na conjugação de uma série de fundamentos de pedagogias holísticas e participativas e desenvolveu uma filosofia que lhe conferiu uma identidade que o tornam mais do que uma pedagogia um modo de vida e uma forma de ser e estar que abraça um ambiente sereno, humanista e familiar.

Dito de outro modo, a prática educativa de Jade e as vivências com aquele grupo de crianças e famílias inspirou-nos para o desenho de uma experiência curricular holística e que prioriza as novas necessidades específicas, interesses e desejos da criança, bem como a sua diferente maneira de aprender e de Ser e que fundamenta o desenvolvimento de um currículo policentrado (Vasconcelos, 1997, 2012) - centrado na criança, família e profissionais de educação e ligado não apenas à sala de atividades ou aos outros espaços do estabelecimento de educação, mas também à vida social local no sentido mais amplo - um currículo que é reflexo dos valores sociais, culturais e políticos de uma sociedade.

Na experiência curricular aqui apresentada valoriza-se a criança, a família e o educador, pelo que se respeita genuinamente as suas histórias, culturas, religiões, interesses e necessidades, a fim de serem proporcionadas oportunidades que levem ao pleno desenvolvimento de todos e de cada um.

Em nosso entender, importa, aqui, dizer como parêntesis que alguns comportamentos que levam à exclusão social e a desequilíbrios emocionais poderão começar desde tenra idade, pelo que a EI deve visar a plena expansão da personalidade humana, bem como deve despertar a paz interior, a compreensão, a tolerância, a solidariedade e a amizade entre todas as crianças e famílias, independentemente do grupo social com o qual se identificam (Bone, 2019; Fendler, 2001; Vasconcelos, 2009a, 2012).

Com efeito, sublinhamos que a vida contemporânea exige verdadeiros *Centros da Infância* ao invés de *Centros ou Serviços para a Infância* (Moss & Petrie, 2002, citados em Vasconcelos, 2014), em nosso entender, alicerçados em práticas fundamentadas em pedagogias holísticas e participativas, onde a teoria não se apresenta como um obstáculo na prática ou separada da prática do educador, mas onde a teoria e a prática se encontram e caminham de mãos dadas.

Nesta linha de pensamento, o *Movimento do Tempo-com-Tempo* foi beber nos fundamentos destas pedagogias, especialmente na pedagogia Waldorf, no método Velaverde, no modelo pedagógico Reggio Emilia, porém apoiado ainda nos pensamentos de outros investigadores, especialmente Bone (2019), Fendler (2001), Siraj-Blatchford (2004), Sousa (2012, 2019) e Vasconcelos (2009a, 2012). Desenhado com princípios, ritmos e atividades bastante flexíveis, acreditamos ser possível reajustá-lo às especificidades da criança, da família e do contexto social, cultural, económico e ecológico de cada local.

Segundo Bone (2019) o desenvolvimento da criança acontece como um todo, as suas dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional estão interligadas e desenvolvem-se em conjunto; pelo que, educar significa ter uma visão de totalidade, não apenas os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, mas também o interior da criança - o desenvolvimento e crescimento da *whole child* (Fendler, 2001), ou seja, o desenvolvimento intelectual - o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades e da alma. Aqui, inspirando-nos no pensamento de Foucault (1990) e Rose (1989), citados em Fendler (2001), a alma refere-se às qualidades mais internas do ser humano, que especialmente desde a década de 1950 se tornaram um foco de considerável pesquisa e atenção, quando através da observação psicológica, medição e intervenção “[n]on-intellectual behaviour was ... rendered into thought, disciplined, normalized, and made legible, inscribable, calculable” (Rose, *idem*, citado em Flendler, *idem*, p. 6).

Tendo em consideração este pensamento, a experiência curricular que propomos procura, considerando a criança um todo e cidadã do presente ao invés de futura cidadã, explorar de modo holístico o seu desenvolvimento intelectual - que compreende o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo, artístico e espiritual -, e também contempla uma abordagem ecológica e sustentável, onde as crianças aprendem a reciclar desde tenra idade. Assim, possui como desígnio o desenvolvimento holístico de crianças livres, mas também responsáveis e socialmente competentes.

Esta experiência curricular parte, também, do princípio que a EI atual segue o ritmo da vida contemporânea - um tempo feito de velocidade e de pressa, onde muitos vivem a vida pessoal e profissional em piloto automático -, pelo que reconhece e valoriza a necessidade premente de abrandar e ir ao encontro de uma atenção plena - a si mesmo e ao outro, pessoa ou meio natural (OECD, 2006, 2012), que “acolha de novo no seu interior a *vita contemplativa*” (Han, 2009, p. 11).

Referimos, aqui, a conversa com a mãe do Santiago:

Esta vida é uma correria. Logo de manhã preparo as coisas todas, quando tudo está pronto o Santiago come o pequeno-almoço e venho deixá-lo ao infantário para ir depressa para o meu trabalho, pois não posso chegar tarde de maneira nenhuma. No supermercado não paramos, nem imagina o movimento que aquele supermercado tem, não há tempo para nada. No final da tarde, venho buscar o Santiago para ir para casa fazer o jantar e depois já está na hora de lavar os dentes e ir dormir (...). Gostava de estar mais tempo com o meu filho, pois ele acaba por também ter de andar nesta correria, mas fico descansada que aqui no infantário ele tem tempo para brincar e não anda nesta correria (...). Só tenho mais tempo nos meus dias de folga, mas nesses dias aproveito para fazer as voltas que tenho para fazer e para limpar a casa; sobra-me sempre pouco tempo para estar com o Santiago, mas a vida é mesmo assim (entrevista informal, 7 de maio de 2015).

Fazendo uma analogia com a realização de um safari para observação da vida selvagem numa savana africana ou na selva, salientamos que aquando de uma expedição de jeep que se move a maior velocidade, vemos todas as paisagens e animais de forma veloz e, por vezes, desfocadas, sem tempo para observarmos as suas particularidades, porém quando o jeep desacelera conseguimos ver mais pormenores e, ainda, quando parado conseguimos olhar, escutar e sentir melhor a verdadeira beleza da vida selvagem. O mesmo acontece com a atenção - precisamos de desacelerar na vida e na nossa prática profissional para conseguirmos olhar, escutar e sentir profundamente todos os pormenores importantes; pois ao vivermos demasiado ocupados, distraídos e apressados podemos estar mais desligados desta atenção plena e dos outros - sem tempo, no caso específico do educador, para parar e analisar cada momento, desenvolvendo, assim, atividades com menos significado para as crianças, famílias e comunidade local.

8.2.1. A rotina com aroma no *Movimento do Tempo-com-Tempo*

Seguindo esta linha de pensamento, sublinhamos que a arte de prestar atenção plena e dedicar-se a cada momento, à criança ou ao próximo, vivendo com presença e com intenção pedagógica, está nas fundações do *Movimento do Tempo-com-Tempo* aqui apresentado; uma atenção plena que contempla também a rotina diária - os momentos intermédios do dia-a-dia dos estabelecimentos de educação, como os momentos das refeições, da higiene e da sesta - rotinas com aroma (Han, 2009) que alicerçam uma vida, um desenvolvimento e aprendizagens contínuos e são.

Assim, nesta experiência curricular dedicamos especial atenção à rotina diária, acreditando que esta oferece segurança à criança e ajuda-a a estruturar mentalmente as suas ações no decorrer do dia no estabelecimento de educação.

Valorizamos que, no decorrer da rotina diária com aroma (Han, *idem*), a criança assuma responsabilidades e exerça práticas de cidadania que contribuam fortemente para a sua desenvoltura, autonomia, autoconfiança e cidadã solidária. Com efeito, nestas atividades, com base nas suas ações, na reflexão sobre as mesmas e na interação com o outro - crianças e adultos -, acreditamos que a criança desenvolve estruturas mentais, constrói e reconstrói conhecimentos e se constrói como pessoa inserida numa sociedade.

Jade referiu-nos que:

Temos uma rotina diária que segue normalmente os mesmos momentos, para as crianças se sentirem mais seguras e não estarem sempre a perguntar o que vamos fazer a seguir. Mas, todos os dias, logo pela manhã, no acolhimento, organizo com as crianças o nosso dia, dividimos as tarefas e definimos o que vamos fazer (...). Sim, esta rotina foi organizada com as crianças e com os pais. Todos conhecem a nossa rotina, facilita muito para os pais saberem quais os momentos oportunos para deixarem as crianças, mas as crianças podem entrar a qualquer hora e integram-se na atividade que estivermos a fazer (entrevista informal, 20 de fevereiro de 2015).

Com efeito, no *Movimento do Tempo-com-Tempo* acreditamos que a rotina diária oferece segurança à criança e possibilita-lhe a previsão da sucessão dos diferentes momentos, aconselhando-se a que seja desenhada em conjunto com o grupo de crianças e famílias. Contudo, damos espaço e liberdade ao grupo para, diariamente, propor modificações ou reajustes.

No que diz respeito à alimentação, valorizamos a prática de uma alimentação saudável (WHO, 2019), que deve ser o menos processada possível, utilizando-se preferencialmente produtos de agricultura biológica, colocando-se à disposição, nos lanches e nos almoços, mais chás com ervas naturais da horta da instituição, água ou sumos naturais.

Numa das nossas conversas, Jade disse-nos:

Aqui no infantário temos muito cuidado com a alimentação das crianças, apreciamos uma alimentação o mais natural possível, mas temos de seguir as indicações da nutricionista que elabora a ementa das crianças (...). Mas temos muita sorte com a cozinheira da empresa, é meiga com as crianças, ouve as crianças e cozinha muito bem (entrevista informal, 24 de fevereiro de 2015).

Imagem 2 - Alimentos da horta



Imagem 3 - Alimentação saudável e divertida



Tendo em consideração que na RAM os estabelecimentos de educação possuem uma nutricionista que elabora o plano alimentar para as crianças, nesta experiência curricular propomos que os diretores dos estabelecimentos alertem, a nível local, a DRE, para a necessidade de serem consumidos mais produtos da horta de cada estabelecimento para, assim, se valorizar estes preciosos produtos.

Dedicamos também atenção ao momento do descanso e repouso da criança, considerando-se importante o repouso e o relaxamento após o almoço, num ambiente ameno e de pouca luminosidade (WHO, 2019); pois a luz estimula o corpo e a mente, em especial a luz artificial, e compromete a produção de melatonina - a hormona do sono - reduzindo, conseqüentemente, a qualidade do sono e do descanso, pelo que é importante na hora da sesta reduzir a intensidade da luz. Acrescentamos, ainda, a necessidade de a criança se sentir confortável durante o descanso, ao nível da posição do corpo e da roupa - sem bata, sapatos ou roupa que não seja confortável. Referimos, aqui, a conversa de Jade:

Deixamos os meninos entrarem à vontade, já sabem que entramos em silêncio e onde está a sua cama; nós, adultos, também fazemos silêncio - este é um momento para relaxar e descansar. As luzes estão sempre apagadas e as janelas fechadas, mas temos cuidado para não ficar totalmente escuro. A maioria das crianças já se descalça sozinha e deita-se na sua cama, deixam os sapatos e outra restante roupa menos confortável ao pé da cama. Passamos por todas as crianças para damos um beijinho e confirmarmos se estão confortáveis, depois sentamo-nos com os que demoram mais a adormecer, por vezes temos de adormecer a Isabel no colo, mas estamos sempre atentas a todos e tudo corre bem (nota de campo, 9 de fevereiro de 2015).

Tempos depois, Jade pediu-nos:

Tânia, podes emprestar o CD do yoga, gostava de o colocar bem baixinho antes de entrarmos para o polivalente enquanto as crianças tiram os sapatos para dormirem. Os sons da natureza são bastante relaxantes acho que o ambiente ficaria mais tranquilo o que ajuda as crianças a adormecerem (nota de campo, 20 de abril de 2015).

8.2.2. Ambiente ecológico

Em Portugal e em muitos outros países, a criança passa longos períodos do dia nos ambientes das instituições, pelo que a sua educação nestes contextos se torna um projeto bastante complexo, sendo por demais importante que a atenção do educador esteja totalmente virada para a criança e para o seu desenvolvimento holístico; segundo Bone (2019), as atividades e ambientes devem ser desenhados pela mente de uma criança e de forma a lhes ser dada autonomia, uma vez que a autonomia contribui fortemente para o desenvolvimento da autoestima, resolução de problemas e bem-estar físico, emocional e social (Neto & Lopes, 2018).

Corroborando com esta linha de raciocínio referimos o pensamento de Jade:

As coisas têm de fazer sentido não para mim ou para ti, mas para as crianças, tudo o que faço, faço a pensar nas crianças e nas famílias, no seu desenvolvimento e felicidade. Esta sala foi toda estruturada com as crianças, pois o que quero é que elas e as famílias se sintam bem dentro desta sala, de outra forma não faria sentido (entrevista informal, 17 de junho, 2015).

Com efeito, urge o educador e outros profissionais se debruçarem sobre os fundamentos teóricos que deverão alicerçar o currículo que se procura para a EI, afinando o seu foco para as seguintes questões: será que os currículos nos estabelecimentos de educação integram conteúdos relevantes para a criança?; propiciam o multiculturalismo, atividades de projeto e práticas pedagógicas centradas em diálogos entre educadores, crianças e famílias?; e, conferem tempo suficiente para permitir que a criança adquira novos saberes e os aprenda de forma profunda e significativa? Relevamos que sabermos aquilo que de facto interessa e é importante para as crianças e comunidade local é essencial para o educador aperfeiçoar a preciosa arte da atenção plena, da dedicação a cada momento e da intencionalidade contextualizada da sua ação.

Nesta filosofia de vida e de educação, escutar, observar, sentir, respirar, refletir são atividades que poderão ajudar o educador a estar atento e a concentrar-se nos pequenos e importantes pormenores do seu dia-a-dia com a criança.

O educador deve estar atento também aos diferentes contextos onde a criança se movimenta para os harmonizar com o ambiente do estabelecimento de educação, pois a criança é um ser em constante desenvolvimento que não ocorre apenas na instituição, mas em todo os espaços onde a criança se move - “o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente” (Bronfenbrenner, 2002, p.14). Ou seja, o desenvolvimento é fruto das relações que a criança estabelece com o que lhe é próximo - adultos, crianças e todos os contextos que fazem parte do seu dia-a-dia -, remetendo-nos, assim, para uma abordagem que compreenda a necessidade de o educador ter em consideração os diferentes contextos onde se movimenta - abordagem ecológica da aprendizagem (Bronfenbrenner, 2002).

Estes contextos onde a criança se movimenta - meio ambiente - são denominados por Bronfenbrenner (2002) por ambiente ecológico, que é, segundo o autor, “concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (p. 5), *i.e.*, é concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Estes ambientes contemplam os microssistemas que compreendem a casa, a rua, o estabelecimento de educação das crianças onde as pessoas interagem diretamente; os mesossistemas que contemplam um conjunto de microssistemas e as inter-relações entre dois ou mais ambientes onde a criança participa ativamente como as relações em casa, com os vizinhos, com os amigos da família e no estabelecimento de educação; e os exossistemas que envolvem um ou mais ambientes onde a criança não está presente, mas no qual ocorrem acontecimentos que a influenciam, como o local de trabalho

dos pais, a sala do seu eventual irmão, as orientações, decisões e atividades da diretora do estabelecimento de educação. E, por fim, o macrosistema que se refere à cultura ou filosofia de vida e de educação e às políticas educativas que também afetam a vida das crianças.

Nesta linha de pensamento referimos o pensamento da mãe da Eduarda:

Gostamos que as nossas filhas experienciem diferentes atividades, sempre que temos conhecimento de atividades culturais para crianças fazemos um esforço para as levar (...). Também apreciamos muito as vivências na casa dos avós, é um contexto diferente do que vivemos cá na ilha, fazem sempre atividades muito divertidas, acreditamos que enriquecem o seu desenvolvimento (...). Elas são atentas a tudo e absorvem diferentes aprendizagens pelos lugares que vamos andando e visitando. Agora vamos de férias o que é muito bom para nós e para elas, compensamos as saudades da família e aproveitamos também para conhecer novas cidades (entrevista informal, 17 de julho, 2015).

Bronfenbrenner (2002) sublinha que os terrenos conhecidos e os terrenos fora do conhecido ou os ambientes mais afastados encontram-se inter-relacionados e interferem direta e indiretamente no desenvolvimento e aprendizagem holística da criança, estabelecem conexões que podem ser decisivas para o harmonioso desenvolvimento da criança, pelo que não devem ser esquecidos ou negligenciados pelo educador. Segundo o autor, o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tanto no campo cognitivo como no campo social, são intensificados pela sua vivência em múltiplos ambientes, em diferentes contextos culturais e pela sua harmoniosa interação, bem como pela participação efetiva em atividades progressivamente mais complexas na companhia de uma pessoa pela qual tenha desenvolvido um harmonioso apego emocional nos ambientes anteriores.

Sublinhamos que o *Movimento do Tempo-com-Tempo* corrobora com o pensamento do autor (Bronfenbrenner, *idem*) e infere que a criança não é uma tábua rasa sobre a qual o ambiente influi, mas é um ser em crescimento, ativo e com características próprias, e que criança e meio se reestruturam reciprocamente, mesmo o meio mais afastado onde a criança não está presente e não interage diretamente.

Aqui transcrevemos uma conversa com a mãe do Santiago:

Eu gostava de vir buscar o meu filho bem mais cedo, mas é impossível. Não gosto que seja sempre o último a sair daqui, mas o supermercado onde trabalho não quer saber se temos filhos pequenos ou não. Fazem-nos horários difíceis e saio sempre tarde, tenho de sair a correr para conseguir chegar antes da hora de fechar, penso que se o infantário fechasse mais tarde punham-se a sair ainda mais tarde do trabalho (...). Eu sei que isto não é bom para o meu filho, ele fica triste de ficar aqui sozinho e ser sempre o último a sair do infantário, mas eu não posso fazer nada, já falei, mas não me podem mudar o horário (...). Para os patrões mudarem os horários das mães, o Estado tinha de obrigar os patrões a definirem horários para as mães que trabalham poderem vir buscar os filhos mais cedo ao infantário e para acompanhar mais os seus filhos (nota de campo, 21 de maio de 2015).

Importa, ainda, transcrevermos o nosso diálogo com o Santiago para ouvirmos, pela voz da criança, o que pensa sobre esta situação:

Eu não gosto de ser sempre o último a sair, fico sempre sozinho - disse o Santiago. Não ficas sozinho, ainda estão cá a Ana, auxiliar da tua sala, e mais duas auxiliares tuas amigas e também ainda a Joana e a Maria que nos ajudam a manter sempre limpa a nossa instituição - respondemos nós. Fico sozinho sim, pois não tenho meninos para brincar - disse o Santiago com uma expressão triste e uma voz chorosa. Mas nós brincamos contigo - dissemos nós. Eu sei, mas não é igual, quero brincar com os meus amigos - respondeu-nos o Santiago. Para o consolar dissemos: mas a tua mamã não te pode vir buscar mais cedo, ela sai tarde do trabalho e vem a correr apanhar-te, corre muito para conseguir chegar a esta hora. Sem nos deixar concluir a frase o Santiago interrompeu-nos e disse: pois o patrão é mau, preferia que ela não trabalhasse (entrevista informal, 29 de junho de 2015).

Tendo em consideração que as condições de trabalho dos pais também influenciam fortemente o desenvolvimento da criança, sublinhamos neste ponto a necessidade de o Estado dedicar especial atenção aos direitos dos pais trabalhadores, criando leis que permitam a um dos pais acompanhar os filhos neste processo tão importante do desenvolvimento inicial da criança.

Numa entrevista informal com Jade, a educadora, de forma muito genuína, disse-nos:

É muito importante termos respeito pelas famílias e pelas suas vidas, se não vêm buscar as crianças mais cedo têm as suas razões, não podemos criticar. Os pais fazem o que podem e a nós cabe-nos ajudá-los na educação dos seus filhos (...). Temos de estar conscientes de que os infantários são contextos importantes e marcantes no desenvolvimento das crianças a partir dos primeiros anos de vida e têm de desenvolver atividades com sentido para as crianças e para as famílias (entrevista informal, 29 de abril de 2015).

Seguindo o raciocínio de Jade, a nossa experiência curricular adota um ponto de partida que nos orienta para um profundo conhecimento das realidades e dos diferentes contextos da criança que, por sua vez, nos fornece saberes essenciais à construção de currículos e práticas educativas contextualizados e significativos, adequados a cada realidade.

8.2.3. Experiências de aprendizagem: as aprendizagens orientadas para o significado das coisas e para a vida

No movimento que se propõe neste estudo, valorizamos as aprendizagens orientadas para o significado das coisas e para a vida, bem como para o desenvolvimento intelectual que compreende o desenvolvimento motor, o cognitivo, o social, o emocional e o espiritual de cada criança, abarcando o que Fendler (2001) chama de *whole child*. Sublinhamos que, para se alcançar esta aprendizagem, é importante educarmos a criança para a reflexão, é importante conversarmos quando fazemos um passeio ou quando assistimos a uma peça de música ou de

teatro, para, assim, permitir que todas estas atividades tenham significado e reflexo no desenvolvimento da autonomia, do imaginário e das outras expressividades da criança. No dizer de Jade:

Não podemos fazer passeios por fazer, eu sei que passear faz bem à criança pois todas adoram passear, mas é importante ouvirmos o que as crianças têm para nos dizer dos passeios: o que mais gostaram, o que possam não ter gostado tanto e outras coisas que queiram nos dizer (...). Acho que após os passeios, as educadoras devem refletir sobre este passeio com as crianças para estes terem ainda mais sentido. Mas, não podemos obrigar as crianças a falarem, é preciso fazermos com que a criança se sinta segura e confiante para expor os seus pensamentos perante o grupo (entrevista informal, 2 de junho, 2015).

Este pensamento de Jade, alicerçou outro dos fundamentos dos princípios desta experiência curricular, que assenta na ideia de que todas as atividades desenvolvidas devem ser tratadas com muita seriedade e respeito, fomentando-se o diálogo, entre o adulto e a criança e entre pares, através de reflexões e conversas sobre as mesmas, bem como sobre os seus desenhos e registos, afastando-nos, assim, das produções meramente decorativas expostas nos *placards* ou levadas para casa e aproximando-nos de paredes de estabelecimentos de educação e de salas com significado - indo ao encontro do pensamento de Edwards et al. (1999) quando afirma que as paredes devem falar, documentar através de exposições temporárias e permanentes os significados que a criança e o adulto atribuem aos seus registos, às atividades e à vida.

Numa outra conversa, Jade salientou que

nesta fase onde as crianças imitam tudo e todos, e aprendem principalmente através da imitação, é muito importante que a educadora seja a primeira a dar o exemplo e tanto ela como as auxiliares tenham atitudes corretas e gestos com valor (entrevista informal, 19 de junho de 2015).

Assim, de acordo com este pensamento, nesta experiência curricular dedica-se especial atenção ao calor humano, ao aconchego, à confiança, ao amor, aos valores humanos dignos de serem imitados, onde o exemplo é considerado um comportamento que contagia.

Imagem 4 - Exposição temporária com os registos das crianças



Sublinhamos que numa aprendizagem orientada para o significado das coisas e para a vida, as artes podem estimular a atenção da criança, melhorar a cognição e ajudá-la a aprender e a olhar o mundo - não só com os olhos, mas com todos os sentidos, *i.e.*, ajudá-la a refletir e desenvolver deduções e aceções sobre o abstrato. A música também a pode ajudar a desenvolver o seu intelectual, bem como contribuir para o seu desenvolvimento harmonioso e holístico (Litjens e Taguma, 2010, citadas em Taguma et al., 2012).

Assim, na linha de ação desta experiência curricular, a *praxis* do educador, ainda que não exclua as agendas regionais, nacionais e internacionais, está entretecida com as mundividências da criança, e as propostas de trabalho abraçam atividades repletas de significado, de modo a despertar aprendizagens que perdurem e se difundam pela vida da criança. Dito de outro modo, a prática do educador não se distancia da vida quotidiana da criança, mas, tendo em atenção o proposto por Hargreaves e Fink (2007), acrescenta-lhe novas competências básicas às suas competências básicas mais antigas.

8.2.4. Participação da criança e da família: o educador como prático reflexivo e a criança e a família como mestres da ação pedagógica

Com o desígnio de enriquecer, contextualizar, dar significado à sua ação pedagógica e harmonizar o contexto educativo com os outros contextos onde se move a criança, apontamos a importância de o educador refletir diariamente, através do diálogo com as crianças, e, sempre que necessário, com pais, outros profissionais e outros elementos da comunidade educativa. Sublinhamos, ainda, que este deve dedicar especial atenção ao contexto social da criança, incluindo as questões económicas, por forma a desenvolver a igualdade de oportunidades para todos, envolvendo também o seu bem-estar, conforme proposto no relatório da OECD (2006).

Referimos, ainda, que o *Movimento do Tempo-com-Tempo* se alicerça numa prática democrática, que inspirada no pensamento de Moss (2007, citado em Vasconcelos, 2009a) compreende o reconhecimento das múltiplas perspetivas e o respeito e aceitação da diversidade e multiculturalidade, bem como o harmonioso acolhimento da curiosidade de todos e dos distintos pensamentos das crianças e das famílias.

Na sequência destas ideias, salientamos o pensamento de Vasconcelos (2009a) que releva o papel de um educador reflexivo, que pondere dia-a-dia se as atividades desenvolvidas e os espaços são ricos em conteúdos atrativos para a criança e se estes oferecem uma multitude de possibilidades e experiências que favoreçam a interação social, e que verifique

se estão a fomentar uma aprendizagem construtiva que aproxime a infância à natureza, a arte à ciência e a ecologia ao seu quotidiano. Com efeito, importa que os educadores desacelerem e reflitam sobre a forma como a criança está a aprender, para então agirem e tecerem em conjunto com ela e com as famílias um currículo contextualizado e com significado para todas e para cada uma.

Aqui, importa sublinhar que, no movimento que se propõe neste estudo, a criança e a família são os nossos maiores mestres, mostram-nos o caminho que devemos seguir e o diálogo está no coração do dia-a-dia: no planeamento e avaliação, no desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas, bem como na resolução de conflitos ou divergências. O educador deverá ser coconstrutor e gestor do currículo tecido dia-a-dia com as crianças, famílias, docentes coadjuvantes e outros intervenientes da comunidade educativa, tendo em atenção os interesses e necessidades das crianças do grupo, bem como considerando o definido no PE e no PAA, envolvendo todos os intervenientes nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Imagem 5 - Atividade desenvolvida pelo pai do António



Transcrevemos uma outra conversa com a Jade, onde nos disse:

Tenho a preocupação de envolver todas as crianças e as famílias nas atividades, reflito sobre o que está definido no PE, no PAA, ouço a opinião dos professores e das famílias, e acima de tudo ouço as crianças - é muito sério e engraçado ouvirmos as crianças, dizem coisas lindas - temos muito a aprender com elas (...). Depois penso e desenvolvemos atividades onde deixo as crianças mexerem, cheirarem, falarem e pensarem e também brincarem (entrevista informal, 6 de julho de 2015).

Assim, neste novo movimento, para tornar cada momento enriquecedor, o educador escuta atentamente o que a criança diz, pois surgem opiniões muito engraçadas e interessantes, não considerando nenhuma como errada, mas sim considerando todas como hipóteses válidas. O educador leva a criança a escutar, dialogar, brincar, caminhar, observar, experimentar, esperar e crescer, pois o observar, o escutar, o cheirar e o sentir levam-nos ao caminho para o conhecimento; despontando, com efeito, o conhecer através da experiência, da arte, do som, do movimento...

Alicerçado nesta linha de pensamento, referimos que no *Movimento do Tempo-com-Tempo*, no que concerne ao desenvolvimento curricular, as atividades e aprendizagens partem do interesse da criança, sendo esta levada a pensar de forma crítica e autêntica, afastando-nos, assim, de uma abordagem de simples recetora das explicações do adulto acerca do Mundo. Nas explorações e experiências, o educador enriquece o ambiente de forma a despoletar a curiosidade e novos conhecimentos ou habilidades nas crianças, de forma a que elas próprias sejam construtoras do seu processo desenvolvimento e de aprendizagem.

8.2.5. O espaço educativo promotor de um brincar livre e autêntico

Assim, este movimento dedica especial atenção aos espaços educativos - terceiro educador (Malaguzzi, 2001), por forma a tornar o ambiente educativo e os recursos mais relevantes, mais atrativos e com significado para a criança e enriquecer as suas experiências e aprendizagens; é crucial a escolha atenta, flexível e criteriosa dos espaços e dos materiais (Silva et al., 2016; Mendonça, 2015), os tradicionais cantinhos estáticos e estereotipados são substituídos por “oficinas de investigação e experimentação” (Vasconcelos, 2012, p. 36), transformadas ou alteradas tendo em atenção os interesses e necessidades da criança e inspirando-nos nos princípios de Montessori, que preconiza que o mobiliário deverá ser adequado ao tamanho e desenvolvimento da criança. Sublinhamos, ainda, que estas oficinas devem ser estruturadas de forma a proporcionar contextos e instrumentos que permitam desenvolver a expressão pelo corpo, pelo gesto, pelo som, pela melodia, pela palavra, pela poesia, pela mímica - inspirando-nos em Loris Malaguzzi (Edwards et al., 1999) que permitam desenvolver as cem linguagens da criança e possibilitem, ainda, que ela experiencie momentos reais.

A título de exemplo referimos que as atividades devem ser desenvolvidas num espaço harmonioso onde a criança possa descobrir e conhecer o Mundo através de um brincar vivo, saudável e seguro, dentro da sala e no exterior; um brincar que nunca deve estar associado à recompensa ou ao castigo, um brincar que deve ser olhado pelo adulto como sério, imprescindível e importante para a criança. Nas palavras de Jade: “o brincar é tão importante como as produções de pintura, de escrita e de matemática ou outras atividades na mesa e no tapete” (entrevista informal, 9 de outubro de 2015).

Imagem 6 - Santiago a brincar na casinha



Imagem 7 - Brincar vivo, saudável e seguro



Em outro momento Jade acrescentou ainda que:

Por vezes lanchamos ou fazemos atividades no pátio da instituição, levamos uma manta e comemos sentados no chão ou então levamos as mesas para a rua e pintamos ou fazemos outras atividades lá fora, eles adoram (entrevista informal, 20 de maio de 2015).

Imagem 8 - Lanchando no pátio da instituição



Imagem 9 - Brincando com elementos da natureza



Inferimos, assim, a importância de ser dedicada especial atenção à criação de espaços naturais e de pesquisa no exterior dos estabelecimentos, onde a criança em conjunto com o adulto possa plantar flores, árvores, fazer sementeiras e compostagem, cuidar de animais e cuidar dos seus *habitats*. Ambientes que, segundo Máximo-Esteves (1998), devem ser cuidadosamente planejados e criados de forma sustentável, a partir de um olhar atento sobre a natureza e articulado com os interesses e necessidades da criança, no sentido de possibilitarem uma continuidade e extensão das atividades que se realizam no espaço interior e contribuam para o cuidado e preservação do ambiente.

Importa aqui abrir um parêntesis para sublinhar um dos pensamentos dos países nórdicos que realça não existir mau tempo, mas sim más roupas; segundo Bone (2019), este pensamento voltado para uma vida em contacto com a natureza, independentemente da temperatura que se faça sentir, é também tido em conta pela educação Escandinávia, levando, assim, ao desenvolvimento de uma EI em espaços outdoor - rica em atividades ao ar livre e na natureza. Este pensamento despontado de um país onde as temperaturas, muitas vezes, compreendem valores celsius negativos, fez-nos refletir sobre o desenvolvimento de uma EI a nível local, onde as temperaturas se apresentam anemas durante todo a ano, rica em atividades ao ar livre e na natureza.

Com base nestes pensamentos, o movimento aqui desenhado contempla muito tempo em estimulantes e ricas atividades ao ar livre, num espaço que facilite a comunicação com o contexto envolvente e com a natureza, onde a criança tenha oportunidade de saltar, correr, subir e descer árvores, brincar na terra ou na lama evitando-se a sua superproteção que, por vezes, compromete o seu saudável desenvolvimento, prevenindo-se, assim, um dos atuais problemas de saúde pública - a obesidade infantil -, bem como se reforça através do contacto com a natureza o sistema imunitário da criança (Neto & Lopes, 2018; WHO, 2019).

Compreende, ainda, a criação de uma horta biológica cultivada pelos profissionais e também pela criança e famílias, contribuindo para uma sensibilização e alimentação diversificada, utilizando-se, sempre que possível, os produtos da horta.

Imagem 10 - Plantando morangos



Imagem 11 - Colhendo batatas da horta



Assim, a brincadeira, as outras explorações ao ar livre e as relações humanas e com o meio ambiente têm um lugar especial nesta experiência curricular, permitindo que a criança usufrua da natureza, esteja em contacto com o chão, com a terra, com a jardinagem e com a horta; valorizando-se, assim, os estilos de vida saudáveis referidos por Vasconcelos (2009a).

Valorizamos os brinquedos construídos pela própria criança e pelos adultos, pois ela apresenta necessidade de descobrir, explorar, criar, recriar e os brinquedos comprados comprometem a experiência e a descoberta - assumindo a criança um papel passivo, explorando apenas o que indicam as instruções. Assim, os brinquedos são preferencialmente feitos de materiais naturais, como madeira, cortiça, tecido e lã, a fim de condicionar o menos possível a brincadeira e os materiais se poderem transformar através da imaginação. Referimos que os carrinhos de plástico, Barbies ou outros brinquedos comprados pelos familiares não são preferenciais, contudo, estes brinquedos fabricados não são proibidos. Para um brincar livre e autêntico, o espaço deve ser nutrido de materiais e objetos simples, bem como com outros mais complexos para estimular os sentidos, despertar a concentração, desenvolver as capacidades de cálculo, exercitar a motricidade fina e facilitar a aprendizagem das competências e habilidades da vida quotidiana, onde a criança aprende fazendo - explorando, mexendo, ouvindo, sentindo e pensando.

Sublinhamos que Bodrova e Leong (2010, citados em Taguma et al., 2012) inferem que o brincar livre, as brincadeiras sociais e o brincar iniciado pelas crianças levam a uma melhor cooperação, autorregulação e habilidades interpessoais.

Abrimos um parêntesis para sublinhar o facto de vivermos numa sociedade de consumo excessivo, pelo que é por demais importante dissociarmos a brincadeira deste consumismo. Acreditamos que o consumo desmedido rouba a possibilidade de a criança vivenciar a infância na sua plenitude, neste movimento consideramos mais importante que a criança tenha acesso ao tempo e ao espaço para poder criar, inventar e dar largas à sua imaginação, por esta razão desvalorizamos o consumismo que desconcentra a criança destas atividades conduzindo-a ao *tudo-pronto* ou do *estragou-compra outro*. Para tal, inferimos que o tempo da criança não precisa de ser preenchido todo com atividades, a criança precisa de *tempo-com-tempo* para observar, escolher, aproximar-se, afastar-se, experimentar e apreender o Mundo através de uma multitude de modos.

Acrescentamos, ainda, que vivemos numa Era *online*; onde, em todos os momentos do dia, somos assoberbados, abalroados e sufocados com uma sobrecarga digital e, conseqüentemente, a criança recebe estímulos das novas tecnologias a todo o momento, pelo que é importante promovermos menos ruído, menos agitação e voltarmos a criança para a natureza; experienciar na natureza é uma forma de melhorar a saúde física e mental, de desenvolver a atenção e concentração, de afastamento do consumo excessivo e, conseqüentemente, despoletar um conhecimento contextualizado, profundo e significativo.

Não queremos com isto dizer, que as novas tecnologias não devem estar ao alcance da criança, mas que não lhe devem ser disponibilizados aparelhos tecnológicos para entretenimento ou para ocupar apenas o seu tempo livre (Silva et al., 2016; WHO, 2019); pelo contrário os grandes períodos de tempo no uso de aparelhos tecnológicos, de forma sedentária, devem ser substituídos por um tempo de qualidade, como por exemplo ler um livro (WHO, *idem*). Todavia, aconselhamos ter especial atenção ao recomendado pela WHO, que desaprova que os bebés com menos de dois anos permaneçam, por tempo algum, à frente de ecrãs eletrónicos.

Nesta linha de raciocínio, o currículo no *Movimento do Tempo-com-Tempo* tem também em consideração a educação para a saúde, que compreende em dotar a criança de conhecimentos, atitudes e valores, que a ajude a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, emocional, mental e social (Silva et al, 2016; WHO, *ibidem*).

Imagem 12 - Num jardim com as crianças e famílias



Referimos uma conversa com a mãe da Francisca:

Sempre que temos disponibilidade vamos passear para a serra, o ar é tão puro, adoro quele ar fresco (...); como não é longe, vamos muitas vezes fazer piqueniques para a serra (...), saímos da confusão, é ótimo para descontraírmomos (...), é maravilhoso e a Francisca adora (entrevista informal, 11 de maio de 2015).

Nesta filosofia de vida e de educação voltada para a natureza, que também inspiram este movimento, destacamos uma das abordagens escandinavas, que desenvolve a educação nas florestas, onde o andar a pé na natureza - o banho de floresta - tem vindo a ser influenciado pela *Florest Schools Dinamarca*. Esta abordagem tem vindo a influenciar a educação em diferentes países e, segundo Bone (2019), está destinada a ser uma das práticas educacionais de referência nos países que também valorizam a atividade e a educação outdoor - salientam que o banho de floresta é um magnífico exemplo para fomentar a alegria e a serenidade, os sons da natureza possuem um efeito calmante, permitindo que a alma esteja em paz com os pensamentos, fazendo com que estes se desenvolvam de forma mais fluida e harmoniosa.

Nesta linha de educação mais próxima da natureza, importa refletir sobre uma das ameaças mais urgentes que enfrentamos atualmente - a mudança climática; esta mudança é real e está a acontecer agora, pelo que, em nosso entender, é por demais importante que adultos e crianças trabalhem em conjunto para proteção da natureza (Gagete, 2018). Assim, é preciso que a criança cresça consciente de que os contextos onde se move fazem parte integrante do meio ambiente e da natureza, para ter presente que “a defesa e a melhoria do

ambiente para as gerações presentes e futuras constituem um objetivo urgente da Humanidade” (Declaração da conferência de Estocolmo, 1972, citado em Máximo-Esteves, 1998, p. 21). Para tal, a criança deve familiarizar-se, desde cedo, com a filosofia dos 5 r - repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar. Porém, para que esta consciência desperte na criança, é fundamental que, desde cedo, e através do exemplo e da observação, seja fomentado o respeito e consideração pelo próximo - pessoa, animal ou ambiente.

Neste sentido, o educar para a sustentabilidade corresponde ao compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos como o respeito à vida, o cuidado diário com o ambiente e o cuidado com toda a biodiversidade, da qual a vida da criança também faz parte, para favorecermos a construção de uma sociedade democrática, participativa, sustentável e pacífica (Máximo-Esteves, *idem*).

Imagem 13 - Reciclar



8.2.6. O tempo com aroma como dimensão basilar deste movimento

Sublinhamos ainda que, nos nossos dias, a criança dispõe de pouco tempo com aroma (Han, 2009) para ser apenas criança e brincar, livre de preocupações de aprendizagens escolares ou das pressões com a preparação de um bom futuro, ficando o seu tempo demasiado repartido em horários altamente estruturados e totalmente preenchidos com atividades e obrigações. Vasconcelos (2009a) releva que ao educarmos de forma compartimentada não desenvolvemos as habilidades, os conhecimentos e as sensações da criança na sua plenitude.

Transcrevemos a conversa da mãe da Eduarda que nos disse:

Vejo escolas na Ribeira Brava e no Funchal que no pré-escolar têm horários onde vai um professor de inglês, de informática, de música e de educação física e o dia das crianças fica todo preenchido com aprendizagens repartidas. Uma das coisas que me agrada muito neste infantário para além dos excelentes recursos humanos é que isso não acontece (...). Apenas vem uma professora uma vez por semana dinamizar atividades de educação física e uma professora dinamizar atividades de música, mas sempre interligadas com o que estão a fazer as crianças e não atrapalham as atividades que a Jade pretende desenvolver com as crianças (...). Eu e o meu marido valorizamos muito que a nossa filha tenha tempo para brincar, rir e aprender de forma lúdica, sem horários rígidos para atividades escolarizantes - pretendemos que tenha tempo para brincar e ser criança, que não ande a correr do inglês para a informática e da informática para a música (...), para uma criança aprender não pode andar sempre a correr de um lado para o outro, precisa de um dia-a-dia estável e calmo (entrevista informal, 9 de julho de 2015).

De acordo com este pensamento, salientamos que no movimento aqui proposto o tempo dado para a criança explorar, brincar e conhecer assume um importante papel. Sublinhamos a importância de nos afastarmos da ideia de que a criança conquista um melhor desenvolvimento quando aproveitamos todo o seu tempo para realizar atividades e não lhe deixamos tempo livre - tempo para pensar, olhar o próximo ou simplesmente respirar; é importante para a criança contemplar uma flor, um passarinho, o mar, o vento, a chuva a cair ou um outro qualquer estímulo que lhe cativa a atenção.

Bone (2019) reconhece a importância de a criança experienciar distintos contextos, mas salienta que para uma aprendizagem profunda e holística é particularmente importante dar-lhe tempo - tempo suficiente para explorar a variedade de ambientes e aprendizagens, olhar e contemplar os detalhes, tempo para respirar e refletir.

Assim, no movimento proposto é por demais importante darmos um *nada* às nossas crianças, um *nada* profundo e repleto de significado, um *nada* que corresponda ao silêncio, a um momento de pausa e de reflexão ou a um momento livre para aprender a apreciar os momentos de contemplação e silêncio, essenciais à maturação de um pensamento que não

desponte de forma encadeada e automática, mas que seja um pensamento crítico e autêntico, assente numa reflexão entretecida em nobres valores.

Seguindo este raciocínio, o *Movimento do Tempo-com-Tempo* alicerça-se num conhecer lento e profundo, que não corresponde ao ser demasiado lento e preguiçoso, mas ao que Hargreaves e Fink (2007) designam pedagogias produtivas - pedagogias que deixam crescer e conhecer sem pressas, com *tempo-com-tempo* e ao ritmo próprio de cada criança. Este conhecer lento e profundo, referido pelos autores, é exigente do ponto de vista intelectual, assenta nos conhecimentos prévios das crianças e do mundo envolvente, é oferecido num ambiente e num processo solidário onde ressalta a individualidade genuína, integra as questões da diferença cultural e, conseqüentemente, abraça uma forma de explorar e conhecer o mundo que consiste numa aprendizagem ampla, profunda, significativa e contextualizada.

Assenta, ainda, em aprendizagens sem pressa - que dê *tempo-com-tempo* à observação, à contemplação e ao *nada* acima referido para a criança interiorizar o conhecimento mediante um pensar lento, crítico e autêntico, para como sublinham Hargreaves e Fink (*idem*) ruminar o conhecimento, ao invés de o engolir, à semelhança de uma refeição fast-food, sem aprender a apreciar o agradável sabor da essência do conhecimento.

Este movimento em que acreditamos, assenta, assim, num conhecer lento que sublima a voz, a criatividade e a subjetividade das crianças, propiciando-lhes o multiculturalismo, práticas centradas em bons diálogos entre educador, criança e família e, desta forma, a possibilidade de desbravar novos saberes, realidades e pensares críticos e autênticos, através de um plano flexível e rico em nutrientes cognitivos, onde a criança (re)constrói o conhecimento a partir dos seus interesses e saberes (Vasconcelos, 2012),

Nesta aceção de educação, não se trata de preconizar uma educação permissiva, mas de dar tempo à criança para amadurecer as aprendizagens, dar tempo para a criança aprender a parar o corpo e a mente, respirar profundamente e focar-se pelo tempo necessário num jogo ou brincadeira; educando-a a escutar, dialogar, brincar, caminhar, observar, experimentar, esperar e crescer.

Outrora, o silêncio e a quietude dos campos ou das cidades pequenas e menos desenvolvidas, o sino da igreja, o suave som do mar ou do vento, a simplicidade e a menor diversidade de brinquedos comprados, as férias de verão inesquecíveis, as histórias dos avós ou dos vizinhos, a hora da sesta, os bocados de tempo de chuva sem televisão faziam parte do dia-a-dia da criança e das famílias. Nos nossos dias, não existem mais esses momentos genuínos, mas sim um dia-a-dia corrido repleto de poluição sonora e visual, o que não

favorece a atenção plena ao momento, especialmente aos momentos simples e desligados do consumismo e das novas tecnologias. Pelo que é por demais importante valorizamos também o aprender a respirar, a controlar os impulsos, regular os seus estados emocionais, bem como proporcionar atividades emocionalmente positivas e ricas em todas as emoções, uma vez que desta forma a criança tem mais produtividade e, posteriormente, melhores competências para a aquisição da escrita, da leitura e da matemática (OCEPE, 2016).

Para vivermos o dia-a-dia nos estabelecimentos de educação com alma, serenidade e intencionalidade pedagógica e contextualizada é importante que adultos e crianças encontrem a sua harmonia interior, para tal devem valorizar os momentos de silêncio, de serenidade, de voz suave e do verde da natureza. Assim, neste movimento aqui apresentado, apreciamos o falar com as crianças num tom de voz suave, abrandar e fazer pausas para cada um fazer o que lhe aprouver, como olhar o céu, observar a natureza ou até mesmo sonhar acordado, bem como a criação de espaços sensoriais e acolhedores para a reflexão e relaxamento e, ainda, trazer para a sala de atividades o verde da natureza com plantas que purifiquem o ar, pois o aumento dos níveis de oxigénio reduzem o cansaço e ansiedade.

8.2.7. Documentação pedagógica: planeamento, avaliação e registo

A documentação pedagógica é outra dimensão tida em atenção neste movimento, apresenta-se como um primeiro e crucial contexto de escuta e resposta a diferentes interesses de um grupo de crianças; sendo também uma das formas de registar o percurso e a aprendizagem da criança, dos profissionais e dos pais. Através de um processo de reflexão e reconstrução de significados, esta documentação permite-nos descrever, interpretar, narrar, dar significado e resignificar a qualquer momento todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. A documentação compreende registos escritos, fotográficos, vídeos e trabalhos das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Sublinhamos também que através da reflexão sobre a documentação pedagógica promovemos uma ação mais contextualizada e significativa, e damos a conhecer o trabalho desenvolvido com o grupo (Vasconcelos, 2009a).

Assim, a documentação pedagógica constitui uma boa prática deste movimento, a fim de melhor avaliar a ação pedagógica e identificar e analisar os diferentes interesses (melhor compreender o que a criança narra, interpreta e significa no processo da sua aprendizagem) e, consequentemente, as atividades e projetos se alicerçarem em decisões mais contextualizada e com sentido para todos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

8.2.8. Transições educativas

Este movimento dedica atenção aos momentos que constituem mudanças dos ambientes sociais, pois a criança passará por várias transições ao longo da vida (OECD, 2016). Atendendo a que o desígnio deste movimento, à semelhança de outras pedagogias participativas, é cultivar bases para a formação ao longo da vida, a sua filosofia alicerça-se na continuidade entre contextos e níveis educativos.

Assim, o currículo no *Movimento do Tempo-com-Tempo* torna as transições intencionais, defende que estas devem ser suaves, bem preparadas e centradas na criança. O educador deve proporcionar, em cada valência educativa, experiências e oportunidades de aprendizagens que possibilitem o harmonioso e coerente desenvolvimento da criança e que fortaleçam a sua autoestima, autonomia e resiliência, organizando condições favoráveis para que ela seja feliz na etapa seguinte. Sublinhamos que estes momentos devem ser estruturados em articulação com todos os profissionais intervenientes no processo educativo (OECD, 2017).

8.2.9. Relações, interações e trabalho em equipa: o diretor como um educador-mestre

Importa, ainda, refletir sobre a importância do papel do diretor do estabelecimento de educação, uma vez que este influi fortemente a filosofia de educação partilhada pelos educadores da instituição e, conseqüentemente, influencia o processo de desenvolvimento e de aprendizagens da criança.

Assim, neste movimento olhamos para o diretor como um *educador-mestre*, um educador rico em conhecimentos e ideias, que aprofunda e fundamenta os seus conhecimentos através de uma pedagogia explícita (Formosinho, 2013) apoiada em boas e atentas interpretações dos normativos oficiais, leituras específicas, bem como no seu envolvimento, em presença, em projetos de investigação de reflexão estruturados através de uma parceria da DRE com a Universidade local, para enriquecer os conhecimentos da sua equipa, respeitando as diferentes estórias de vida e abordagens pedagógicas do educador e restantes elementos da equipa, pois as “ditas boas práticas” podem ser construídas a partir de diferentes pontos de vista. Nas palavras de Vasconcelos (1997) «um “mestre” pode ser também definido como

alguém com quem aprendemos algo» (p. 18), assim temos como desígnio que o diretor acrescente conhecimento ao invés de se mover na instituição como um inspetor.

A ação deste *educador-mestre* assenta na contínua interação entre o pensamento reflexivo e a ação pedagógica contextualizada a todos e a cada um, procurando encaminhar o seu grupo de educadores no mesmo exercício.

Pretende-se, ainda, que o *educador-mestre*, unido com o grupo de educadores pelo forte sentimento de cooperação e colaboração, direcione as reuniões para a escuta atenta da sua equipa, bem como para uma planificação flexível, para a resolução de problemas e para uma simplificação da ação burocrática - para não se aprisionar a uma pedagogia burocrática (Formosinho, 2013), que se fundamenta numa documentação desmedida que, muitas vezes, rouba o tempo e a serenidade do educador para se concentrar no que é verdadeiramente importante - a prática fundamentada, situada e contextualizada com a criança.

Com efeito, um *educador-mestre* que se oriente por uma prática democrática de organização partilhada por todos, institui-se como dimensão fundamental desta experiência curricular.

8.2.10. Princípios do *Movimento do Tempo-com-Tempo*

Das finalidades e pensamentos apresentados, sublinhamos alguns dos princípios de estruturação da experiência curricular proposta neste estudo, a saber:

1. Abrandar o ritmo frenético da vida e a rotina dos adultos para revitalizar a *vita contemplativa* (Han, 2009), que é o primeiro passo para abrandar a vida da criança;
2. Dar voz à criança e famílias e respeitar as suas diferenças;
3. Criar espaços da infância - espaços sociais, culturais e discursivos (Moss & Petrie, 2002, citados em Vasconcelos, 2014);
4. Fomentar o desenvolvimento da *whole child* (Flender, 2001);
5. Coconstruir o currículo a partir das experiências de vida da criança;
6. Desenvolver atividades com a criança com sentido e contextualizadas;
7. Direcionar a aprendizagem da criança para a produção de sentido e para a compreensão;
8. Valorizar a arte como uma ferramenta para a criança expressar o seu pensamento;

9. Educar a criança para a escuta - para a arte da atenção plena e para o dedicar-se a cada momento ou ao próximo - pessoas, animais e natureza;
10. Dar *tempo-com-tempo* para a brincadeira livre e autêntica;
11. Dar vida com aroma (Han, 2009) ao ambiente educativo;
12. Ouvir música relaxante e de qualidade durante o dia;
13. Proporcionar momentos frequentes de calma, silêncio e ausência de estímulos externos na vida da criança e afastados das tecnologias;
14. Proporcionar momentos de relaxamento e atividades que promovam o bem-estar da mente e do corpo, como ioga e meditação, entre outros.

Na sequência destes princípios, neste movimento, as ideias pré-concebidas do educador não se interpõem no seu olhar o outro - criança, família e outros profissionais - para assim conseguir ter e demonstrar interesse genuíno. Exerce a sua profissão com a máxima alegria, sorrindo diariamente para todos e comunicando olhando nos olhos - possui, tanto com os outros como consigo mesmo, uma comunicação honesta nas palavras, nos gestos e nas ações, não fazendo críticas destrutivas.

Sublinhamos que, neste movimento, os momentos de relaxamento e atividades que promovam o bem-estar da mente e do corpo podem assumir formas extraordinárias e surpreendentes, independentemente da idade, cultura de origem, etnia, religião e nacionalidade da criança e família.

Relevamos o desígnio da Nova Zelândia, entre outros países, de tornar a criança saudável no corpo e espírito, para tal a EI inclui as dimensões de saúde, boa condição física, sentimentos positivos, satisfação e o bom funcionamento social. O yoga e a meditação são exemplos de iniciativas que sustentam a educação holística destes países ligados ao bem-estar físico, mental e espiritual (Bone, 2019).

Tal acontece porque dois milhões de pessoas na Austrália são praticantes de yoga - é a atividade em maior crescimento neste país, pelo que se torna inevitável que a criança se envolva nesta prática (Morgan, 2016, citado em Bone, *idem*) e, conseqüentemente, na EI brincam as dimensões física, espiritual, afetiva e social. Segundo B. K. S. Iyengar (citado em Bone, *ibidem*) que trouxe o yoga para o mundo ocidental; segundo o autor, yoga significa união - a união do corpo, mente e espírito.

Bone (*ibidem*) salienta que o yoga é um guia para uma vida calma e uma forma de crescer em direção à alegria e à plenitude; trabalha o íntimo e a resiliência - aspetos importantes nos primeiros anos de vida -, para que cada um encontre a sua paz interior sem que esta esteja dependente de bens materiais ou de outros contextos externos.

Bone (2019) sublinha que o yoga tem princípios sérios e profundos, mas normalmente interessantes aos olhos da criança; os alongamentos e posturas normalmente estão associados a animais e são uma das práticas para cativar a criança para o yoga e, através de uma brincadeira metamorfósica pelo mundo imaginário, a criança diverte-se, autorregula-se e conquista aprendizagens profundas. A autora salienta que esta forma de brincar é muito poderosa, a título de exemplo diz que Danahi para regular a energia e as emoções de Joseph aconselha-o a ir para dentro da carapaça de uma tartaruga para se acalmar, com outra menina pratica a respiração de macaquinho e os resultados são fantásticos.

Referimos a conversa com a Constança:

Tânia, vamos voltar a fazer yoga contigo outra vez? - perguntou a Constança. Eu gostava muito, penso que a Jade também, por isso acho que sim. - Respondemos nós. Quando? - perguntou a Constança. Vamos combinar com a Jade, o que gostaste mais no yoga? - perguntamos nós. Eu gostei do cão, do leão e também do bico com bico, já fiz em casa com a minha avó. Ah, também gostei de cantar e da massagem. Fazes a massagem agora? - perguntou-nos a Constança com um sorriso. Mas não temos a bola de ténis - respondemos. Mas sem acabarmos de falar a Constança disse-nos - Não faz mal, faz com as mãos. Está bem, deita-te então aqui. - respondemos e, em seguida, perguntamos - Lembraste do que falamos no yoga. Respondeu-me imediatamente - Sim sim, já não grito Tânia, respiro sempre e disse à minha avó que não se pode matar lagartixas (...) (nota de campo, dia 20 de julho de 2015).

Bone (*idem*) refere que, por vezes, no ocidente o yoga é pensado em termos de movimentos físicos, mas o yoga vai muito mais além - trabalha o estar em presença, focar-se no presente e educa a criança para estar em grupo de forma solidária e não de forma competitiva. Sublinha que o yoga é um caminho que ajuda a criança a desenvolver a alegria em movimento, que aproxima as crianças umas às outras e a todas as coisas do universo, desperta a criança para a paz, para o amor, felicidade, bondade e solidariedade do mundo, tornando-a consciente de que tudo tem significado e deve ser respeitado.

Sublinhamos que na experiência curricular que temos vindo a apresentar e com o desígnio de nos afastarmos de uma EI reguladora aproximando-nos de uma EI emancipadora (Vasconcelos, 2009a), contemplamos as dimensões relevadas no relatório da UNESCO (Delors et al., 2010) como pilares fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e pleno do ser humano e valorizamos os quatro tipos de aprendizagens propostos neste relatório: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver; bem como um quinto pilar acrescentado por Hargreaves e Fink (2007): aprender a viver de modo sustentável.

Salientamos, ainda, que nesta experiência curricular é por demais importante darmos atenção às questões éticas, com firmes medidas de proteção da criança e famílias, reguladas «por uma “ética do cuidado” e não por uma “ética do mercado”» (Vasconcelos, 2014, p. 496).

Assim, procurando a (re)construção de uma humanidade mais consciente e solidária, nesta experiência curricular a educação abraça as dimensões referidas por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2012), nomeadamente curiosidade e pesquisa, respeito pelos saberes do outro, criticidade construtiva, ética, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, bom-senso, humildade e tolerância, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer o bem e é vista de forma holística com forte ênfase num desenvolvimento livre e harmonioso, ecológico e sustentável. Mais do que uma pedagogia torna-se um modo de vida e uma forma de ser e estar que abraça um ambiente sereno, humanista e familiar, voltado para o despertar de uma criança sensível, amorosa, observadora, reflexiva e criativa, que se conheça a si mesma e que respeita o outro - pessoas, animais e natureza, experienciando a riqueza de viver tranquilamente e em harmonia com um estilo de vida simples, autêntico, alegre e em paz.

Tomando de empréstimo a uma minha amiga um dos seus pensamentos sobre a EI - as vivências da infância são as sementes de todo o desenvolvimento humano - e sublinhando que toda a construção do um Ser se inicia desde tenra idade terminamos com o seguinte poema:

Plantas um pensamento e colhes uma ação.

Plantas uma ação e colhes um hábito.

Plantas um hábito e colhes um carácter.

Plantas um carácter e colhes um destino.

(Rosales & Vranjes, 2015, p.113)

PORTO DE CHEGADA

Não confines os teus filhos aos
teus próprios ensinamentos, pois
eles nasceram noutra era.

Comissão das Comunidades Europeias (2007, p. 3)

Revisitando as questões de investigação

Neste trabalho, com o intento de saber mais sobre o currículo que se procura para a educação das crianças pequenas, propusemo-nos (re)pensar sobre o campo específico da EI, ao nível das práticas, pela voz da educadora, crianças e famílias; campo que, na encruzilhada das políticas deste novo mundo contemporâneo, se apresenta conturbado e sacudido pelo processo global de governação, onde a *praxis* do educador, a nível local, é influenciada, cada dia mais, pelo conjunto de orientações e tendências desenhadas pelos organismos transnacionais e nacionais.

Assim sendo, formulamos a seguinte questão que tomamos por norte: de que modo é que a EI, em Portugal, e particularmente a nível local, na RAM, é contextualizada por políticas, modelos e práticas?

Na procura de respostas a esta pergunta, o estabelecimento de educação foi o espaço privilegiado para o desenvolvimento desta investigação - observámos as práticas pedagógicas desenvolvidas, no dia-a-dia, com um grupo de crianças de jardim de infância e realizámos entrevistas informais com a educadora, crianças e famílias. As atividades e outras dinâmicas observadas, a participação efetiva da criança e o trabalho de parceria entre todos os adultos envolvidos no processo de desenvolvimento do grupo, levaram-nos a considerar que é possível pensar numa coconstrução de um currículo que respeite os interesses, desejos e necessidades da criança, família e que vá ao encontro do contexto cultural da comunidade local. Levaram-nos a considerar, também, ser possível pensar num estabelecimento e numa EI que reconheça e incorpore nos currículos o conjunto de experiências naturais que a criança traz para a instituição e que, em nosso entender, contextualizam a educação e a tornam humanista, significativa e conducente à plena realização de todas as crianças e de cada uma.

Ao longo dos distintos capítulos deste estudo apresentámos o enquadramento teórico, analisámos a prática e a sua estreita ligação com a teoria para, posteriormente, procurarmos triangular teorias de reconhecidos investigadores sobre as dimensões principais da nossa questão de partida. Da fina análise dos resultados das informações recolhidas ao longo deste estudo, sistematizámos reflexões sobre cada um dos objetivos que nos propusemos estudar e para facilitar a leitura, organizámos as reflexões em blocos de respostas às questões de investigação.

1. Que políticas são definidas pelos organismos transnacionais e nacionais para a construção do currículo da EI?

Recordamos que, nesta aldeia global em que se tornou o mundo, é impossível separar a EI dos contextos europeu e mundial (Vasconcelos, 2009a). Neste quadro alargado de referências, os organismos transnacionais apontam que uma EI de alta qualidade beneficia o desenvolvimento holístico da criança, a aquisição de habilidades e conhecimentos essenciais para a vida e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar subsequente, bem como facilita o sucesso da sua integração social e, mais tarde, a sua integração no mundo do trabalho (OECD, 2006, 2012). Estes organismos realçam que a sensibilidade do cérebro à linguagem, literacia, numeracia, habilidades sociais e controlo emocional atinge o seu pico antes dos quatro anos de idade (Bybee & Kennedy, 2005, citados em Taguma et al., 2012), pelo que, quanto mais nova for a criança, maior ênfase deverá ser colocada na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, valorizando-se através de atividades de exploração, pesquisa e descoberta diversificadas, de modo a que o desenvolvimento das suas emoções, a curiosidade e a motivação para a aprendizagem estejam bem consolidados nos primeiros cinco ou seis anos de vida.

Por esta razão e porque a educação começa desde o berço, seja de ouro ou de palhinhas (Pombo, 2012), é por demais importante, segundo estes organismos, serem também publicadas, pelo ME, linhas de orientação curricular que constituam um apoio ao trabalho com crianças entre os zero e os três anos, articuladas com as já existentes para o trabalho com crianças dos três aos seis anos que, segundo Taguma et al. (2012), são um documento exemplar que aborda temas relevantes para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, para, assim, ser cumprido o acesso universal da EI para todas as crianças, independentemente da sua língua, género, etnia, religião, cultura ou nível económico (OECD, 2006).

No que diz respeito ao desenvolvimento dos currículos, os organismos transnacionais indicam que o educador deve dedicar especial atenção ao contexto social da criança, incluindo as questões económicas, por forma a desenvolver a igualdade de oportunidades para todas envolvendo também o seu bem-estar, bem como o desenvolvimento de currículos alicerçados na música, nas artes, na ciência, com a finalidade de estimular o seu intelectual e a atenção, melhorar a cognição e ajudá-la a aprender e a olhar o mundo, não só com os olhos, mas com todos os sentidos, ajudando-a a refletir e a desenvolver deduções e aceções sobre o abstrato (Litjens & Taguma, 2010, citada em Taguma et al., 2012); referem, também, a importância do brincar livre e das brincadeiras sociais, pois o brincar iniciado pela criança, relacionado com a representação simbólica, leva a uma melhor cooperação, habilidades interpessoais, autorregulação e faz com que as crianças sejam menos agressivas e mais resilientes (Bodrova & Leong, 2010, citados em Taguma et al., *idem*). Bybee e Kennedy (2005, citados em Taguma et al., *ibidem*) salientam que os currículos alicerçados nestas dimensões contribuem para o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança - incentivam a criança a questionar, a pensar mais criticamente, a experimentar e a desenvolver as habilidades de raciocínio, leitura e escrita.

Nas orientações resultantes de estudos transnacionais é indicado, também, que a criança seja escutada atentamente, que as estratégias naturais sejam privilegiadas e que sejam introduzidos, desde tenra idade, os valores democráticos, para que aprenda a viver em cidadania dialogada e democrática, preparando-a para uma vida responsável, em harmonia, com tolerância, solidariedade e respeito pelo outro - pessoa ou meio natural (OECD, 2006, 2012); também é incentivado o envolvimento das famílias e da comunidade local, através da partilha de informações e do desenho de atividades em parceria (OECD, 2006; Taguma et al., 2012).

Segundo o *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Escolas para o Século XXI* da Comissão das Comunidades Europeias (2007):

Num mundo de crescente complexidade, a criatividade, a capacidade de pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade tendem a ser mais valorizadas do que um conjunto específico de conhecimentos (...) [, pelo que] o êxito de um indivíduo na sociedade do conhecimento e da economia da aprendizagem vai requerer a capacidade de continuar a aprender de diferentes maneiras durante toda a vida, bem como uma adaptação rápida e eficaz a situações em mudança (pp. 5-6).

Perante esta realidade e atendendo a que o desígnio da EI é cultivar bases para a formação ao longo da vida, é essencial que se desenvolva na criança, desde tenra idade, a criatividade, o pensamento crítico e autêntico, a comunicação com clareza e a flexibilidade de adaptação a diferentes contextos (Silva et al., 2016).

Na sequência desta filosofia, o educador e outros profissionais de EI devem dedicar uma atenção privilegiada aos momentos que constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, devendo, então, os currículos tornar as transições intencionais, devendo estes momentos serem estruturados em articulação com todos os profissionais intervenientes no processo de desenvolvimento. Porém, os estudos desenvolvidos pelos organismos transnacionais, alertam para a falta de coerência nas abordagens de transição e à dificuldade de articulação e colaboração que ainda se assiste nos nossos dias entre os profissionais. Estes estudos indicam que para as transições serem bem-sucedidas devem ser suaves, bem preparadas e centradas na criança, garantindo que o seu caminho seja contínuo, flexível e baseado nas suas necessidades, fortalecendo a sua autoestima, autonomia e resiliência, proporcionando, assim, condições favoráveis para que ela seja feliz na etapa seguinte (OECD, 2017; Silva et al., 2016).

A OCDE salienta, ainda, a especial atenção que deve ser dedicada por parte do ME às condições de trabalho do educador e outros profissionais de EI, de forma a lhes serem garantidas boas condições, acesso a formações de desenvolvimento profissional e um recrutamento profissional consciente (OECD, 2006), bem como, segundo Vasconcelos, (2014), deve ser revista a situação profissional do educador que exerce funções na valência de creche onde, à exceção da RAM, não é reconhecida como uma função docente, trazendo graves repercussões na sua carreira profissional.

Todavia, reconhecemos, com satisfação, o esforço de Portugal para renovar a legislação governamental no que concerne à educação e à proteção das crianças, porém acresce ao anteriormente referido que, ao nível nacional, ainda nos deparamos com situações que não se coadunam com as diretivas do Estado, nomeadamente a elevada taxa de pobreza infantil, crianças maltratadas, mal-amadas e, por vezes, acolhidas nos estabelecimentos de educação sem as adequadas condições. Em nosso entender, este sabor amargo que, ainda hoje, por vezes, encontramos no campo específico da EI é fruto da desarticulação entre as intenções políticas expressas nos normativos para a EI e as práticas educativas, pelo que inferimos que não basta que os objetivos políticos sejam expressos através de Decretos-Lei, é preciso, também, articulá-los às práticas. Torna-se, assim, premente acabar com esta desarticulação e (re)organizar a ação pedagógica, pelo que, em nosso entender, seria uma mais-valia, para

além do já existente grupo de inspeção, a organização e constituição de um grupo de suporte e acompanhamento para o desenvolvimento de formações contínuas em contexto, por forma a orientar esta articulação promovendo novas práticas e ajudando a lutar contra adversidades e retrocessos, rumo a um currículo contextualizado, capaz de articular a legislação produzida com as práticas pedagógicas, educando as nossas crianças para os diferentes cenários.

Para tal, em Portugal, na EI é necessário reduzir o número de crianças por grupo, pois uma das dificuldades expressas no estudo da Eurydice em 2009, citado no Relatório do CNE (2012), é Portugal fazer parte dos países que apresentam um maior número permitido de crianças por grupo - vinte e cinco -, próximo do Reino Unido - vinte e seis -, da Itália e Eslováquia - vinte e oito.

Importa, ainda, referir que é também premente em Portugal, à exceção da RAM, dar um importante passo ao encontro da reformulação do estatuto das creches e firmar-se a tutela única do ME nos serviços da EI em Portugal Continental e na RAA a fim de que as políticas educativas se direcionem para todas as crianças e não apenas para as que se encontram na faixa etária mais próxima da idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. E, consequentemente, ser reconhecido, aos educadores que trabalham na valência creche, o mesmo status e condições de trabalho, nomeadamente formação contínua, salário e jornada de trabalho.

No quadro das políticas educativas da EI, em Portugal, o ME, através da *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, em parceria com o *Gabinete de Avaliação Educacional*, tem produzido copiosos documentos de orientação, não com o desígnio de definir conteúdos curriculares obrigatórios como nos outros níveis de ensino, mas sim com a intenção de, baseando-se nos objetivos globais e pedagógicos definidos na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, traçar linhas de apoio e orientação para o educador em conjunto com as crianças, as famílias e com a sua equipa construir um currículo contextualizado e com sentido para todos; como exemplo, referimos as OCEPE que correspondem a um quadro de referência comum a todos os educadores, apoiando-os nas decisões sobre as suas práticas educativas (Silva et al., 2016).

Relevamos ainda que, dada a existência da margem de autonomia que é proporcionada ao educador, para além das OCEPE este também pode sustentar e orientar a sua *praxis* incorporando metodologias próprias, fundamentadas nas ideias e orientações de vários modelos pedagógicos (Formosinho, 2013), como o MEM, o Modelo Curricular High-Scope, a Metodologia de Centros de Interesse, a Pedagogia-em-Participação, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, a Pedagogia Waldorf, entre outros métodos e pedagogias ativas que se afastam

das pedagogias transmissivas e que têm no centro da construção dos saberes a criança, a família, o educador e demais pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento - modelos que olham para “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p.20).

Recordamos que, atualmente em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* e a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* são os normativos que consagram o ordenamento jurídico da atual EI, estes documentos orientadores, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo* - artigo 4.º, alínea 2 e a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* - artigo 2.º, referem que a educação antes da escolaridade obrigatória é supletiva à educação na família, pelo que devemos estabelecer estreita colaboração com a mesma e ouvir as suas vozes (ME, 2000).

Inferimos que as políticas para a infância sempre tiveram em linha de conta questões arroladas ao desenvolvimento curricular, pese embora se tenham sempre revelado um processo de natureza complexa. Sublinhamos que refletir sobre o campo específico do currículo orienta-nos na sua clarificação concetual e constitui um referencial para uma fundamentação e contextualização das nossas práticas educativas na diversidade cultural em que vivemos.

Tendo em consideração as especificidades no campo específico da EI traduzidas nestes documentos nacionais, uma *praxis* de excelência implica propostas curriculares contextualizadas e significativas, à luz de uma abordagem holística, onde as vozes das crianças e famílias deixem de ser silenciadas nas salas de atividades e nos estabelecimentos de educação, onde as crianças no desenvolvimento de habilidades e na procura de novos conhecimentos aprendam, umas com as outras, em ambientes naturais e contextualizados, tornando-as, desta forma, construtoras ativas do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, o que traduzimos destes normativos nacionais, é que as decisões curriculares na EI não são da competência do ME; o educador, tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais, constrói propostas curriculares flexíveis, únicas e adequadas a cada grupo de crianças com larga margem de liberdade de ação na sua contextualização, apresentando-se, assim, como uma figura de *intelectual-de-curriculo*, tecendo-o com a criança, família e outros profissionais intervenientes no processo de desenvolvimento, ao sabor da escuta atenta dos seus interesses, desejos e necessidades mais profundas (Vasconcelos, 2012), como contemplado no coração do princípio da aprendizagem profunda (Hargreaves & Fink, 2007) e significativa (Ausubel, 2003).

Assim, sendo o educador considerado um *intelectual-de-curriculo* (Vasconcelos, 2012), responsável pela coconstrução de um currículo próprio, contextualizado e significativo para o seu grupo (Formosinho, 2013; Vasconcelos, 2012), diferentes educadores desenham distintos currículos, ainda que tendo em consideração as agendas nacionais e internacionais. Tal realidade, levou-nos a refletir sobre a nossa segunda questão:

2. Que práticas e modelos pedagógicos são implementados por uma educadora, a nível local, na RAM?

A nossa reflexão resultante da interpretação, triangulação e análise da informação recolhida indica que a ação da educadora a nível local, na RAM, apresentou-se sustentada nas dimensões humanista, afetiva e democrática, através de uma atenção plena à multitude de contextos de vida das crianças do seu grupo, bem como de uma escuta atenta dos seus interesses, desejos, saberes em presença e necessidades.

Das observações e conversas, constatou-se que o trabalho da educadora Jade foi desempenhado como um compromisso ético pessoal e profissional, que envolveu todo o seu ser e que assentou numa fina sensibilidade, respeito e consideração pela voz da criança e família. No dizer da educadora: “Não há explicação, é levantar-se de manhã e vir contente trabalhar pelo trabalho que venho fazer, sempre com um sorriso na cara e com muito comprometimento e respeito pelas crianças e famílias” (nota de campo, 2 de junho de 2015).

Constatou-se, ainda, que Jade, a educadora participante neste estudo, adotou um ponto de partida que a orientou para um profundo conhecimento das realidades da criança e que lhe forneceu saberes essenciais à coconstrução do currículo do seu grupo e de práticas educativas contextualizadas e significativas, conducentes à plena realização de todas as crianças e de cada uma. Demonstrou orientar as aprendizagens para o significado das coisas e para a vida, envolvendo o intelectual, o social e o emocional.

Do estudo, inferimos que, a nível local, na RAM, a educadora valorizou os saberes em presença de cada criança, respeitou os seus ritmos individuais e apoiou as suas decisões numa ação democrática, onde criança, pais e auxiliares participaram ativamente na construção do currículo do grupo, no desenho das atividades e nos eventos desenvolvidos no estabelecimento. Esta abordagem educativa, permitiu que esta educadora, numa caminhada em companhia das crianças, famílias e auxiliares, experienciasse dias repletos de alegria, imaginação e aprendizagens contextualizadas e significativas, contribuindo fortemente para que todos se sentissem bem acolhidos, respeitados, felizes e gostassem de frequentar aquele estabelecimento de educação. Contribuiu, ainda, para um bom clima relacional com as

famílias, fazendo com que se sentissem parte integrante do processo de desenvolvimento dos seus filhos.

A educadora acolheu com delicadeza crianças, famílias e outros que manifestassem vontade de entrar na sala:

Todos na minha sala são bem-vindos, em qualquer momento e a qualquer hora, as crianças, tu, as famílias, a diretora (...). Na sala “Nemo” não é imposta nenhuma hora de entrada nem de saída, se chegarem e estivermos a fazer uma atividade não há problema juntam-se a nós (nota de campo, 4 de março de 2015).

No que diz respeito aos suportes teóricos, Jade referiu que a sua reflexão, planificação, ação e avaliação alicerçavam-se essencialmente no *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (Siraj-Blatchford, 2004), na legislação em vigor, emanada pela SRE e nas OCEPE. Decorrente da sua leitura das OCEPE, o trabalho que desenvolveu com as crianças assentou em três grandes áreas de conteúdo, que correspondiam aos âmbitos do saber - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo. Referiu e demonstrou não as explorar de forma separada ou compartimentada, nem valorizar uma em detrimento de outra, no decorrer de uma única atividade verificámos a exploração de saberes correspondentes a diferentes áreas de conteúdo interligados.

Relativamente aos modelos curriculares, recordamos que estes são um importante suporte para o educador na procura de intencionalidade educativa (Formosinho, 2013). Pese embora, a investigação no campo descortine que adotar um modelo curricular coerente com os interesses e necessidades do grupo é um importante fator de sustentação, fundamentação e qualidade da *praxis*, Jade não demonstrou preocupação em seguir um determinado modelo, de forma rígida, preferindo adotar uma metodologia que assentou em orientações de vários modelos/metodologias, nomeadamente no MEM, no Modelo Curricular High-Scope e na Metodologia de Centros de Interesse. Foi referido pela educadora que não olhava para os modelos pedagógicos como uma receita a aplicar na prática, mas como fornecedores de teorias e instrumentos que fundamentavam e consolidavam a sua prática. Referiu, ainda, que a sua prática espelhava a sua formação, em especial os seus momentos de formação prática (estágio), bem como as suas crenças, valores e filosofia de vida e de educação.

Realçamos que Jade nunca manifestou dificuldade em aproximar a sua prática a um modelo curricular, mas referiu que se identificava com os três modelos pedagógicos acima citados e que era sua pretensão trazer para o grupo o que, em seu entender, fosse coerente com os seus interesses e necessidades e enriquecesse as atividades e o dia-a-dia. As atividades da sala seguiram, na maioria das vezes, o Modelo Curricular High-Scope: integraram atividades de grande grupo - propícias à exploração dos valores, da socialização e da linguagem; atividades de pequeno grupo - propícias ao desenvolvimento de novos saberes com interação mais próxima entre a educadora ou auxiliares e crianças; e atividades individuais - onde cada criança foi apoiada individualmente pela educadora ou auxiliar dando resposta a uma necessidade ou interesse individual. Já os instrumentos de registo utilizados, nomeadamente a planificação semanal, o quadro mensal de presenças e tempo, o semáforo das normas e o quadro de aniversários, foram construídos de acordo com o MEM, pois considerava os instrumentos deste movimento estruturadores da vida das crianças na sala de atividades e ao mesmo tempo flexíveis para as crianças se encontrarem como grupo nas rotinas diárias, nomeadamente nas atividades que são realizadas por todos, ao mesmo tempo, como: comer, dormir ou lavar as mãos à mesma hora, ouvir uma história ou brincar no exterior.

Com o clima ameno da “Soalheira” e valorizando a simplicidade da vida, Jade explorou com as crianças estimulantes e ricas atividades ao ar livre, onde a brincadeira sem teto e as relações - humanas e com o meio ambiente - tiveram um lugar especial no quotidiano do grupo, por vezes trouxeram as mesas para o exterior e fizeram entusiasmantes pinturas ao ar livre, outras vezes desenvolveram atividades de pesquisa, lancharam sentados numa manta, outras vezes experienciaram atividades educativas na horta do estabelecimento, o que lhes permitiu usufruir da natureza local - as crianças foram verdadeiras apreciadoras destas atividades.

Salientamos que a educadora Jade demonstrou um comportamento profissional sereno e atento às crianças e famílias do seu grupo, mostrou-se minuciosa com as suas crianças, mas não era autoritária nem distante ou intransigente, dizia muitas vezes: “não existem pessoas perfeitas, as crianças são ativas e por vezes irrequietas; eu gosto delas tal como são” (nota de campo, 16 de junho de 2015). Demonstrou respeitar as diferenças e foi paciente perante eventuais comportamentos menos adequados, recorreu à estratégia do diálogo para orientar os seus mais pequenos a encontrarem formas para se autocontrolarem. Dizia, ainda, “os jardins de infância devem proporcionar às crianças muitos momentos de diálogo, onde se escutem as suas vozes e também o que nos dizem os pais. Os diálogos são importantes para educar as crianças a refletir e a pensar” (nota de campo, 28 de abril de 2015).

Nesta prática dialogada, educadora, auxiliares e crianças estruturaram, nas palavras de Malaguzzi (2001), o terceiro educador - os ambientes educativos -, onde se incluiu as áreas de conhecimento, cantinhos ou no dizer de Teresa Vasconcelos (2012) “oficinas de investigação e experimentação” (p. 36), que permitiram desenvolver diversas brincadeiras onde as crianças desenvolveram a criatividade, os diversos tipos de literacia e a expressão pelo corpo, pelo gesto, pelo som, pela melodia, pela palavra, pela poesia e pela mímica; incluiu-se também os espaços ao ar livre, criados de forma sustentável, a partir de um olhar atento sobre a natureza e articulado com os interesses e necessidades da criança, que possibilitaram uma continuidade e extensão das atividades que se realizaram no espaço interior e facilitaram a comunicação com o contexto envolvente e com a natureza - que permitiu o contacto com o chão, com a terra, com a jardinagem e com a horta.

A educadora demonstrou na sua prática quotidiana preocupação com os estilos de vida conscientes, saudáveis e sustentáveis. Verificámos, no dia-a-dia do grupo, uma preocupação consciente com as questões ecológicas, porém Jade demonstrou alguma relutância em coordenar o projeto Eco-Escolas, pois, em seu entender, este projeto compreendia longos processos burocráticos que roubavam ao educador o tempo para estar concentrado e atento aos momentos diários e às crianças e famílias. Referiu-nos que as atividades e aprendizagens deviam ser desenvolvidas na própria vida: “as questões ecológicas devem ser aprendidas vivendo, com bons modelos e não com atividades encaixadas nos momentos quotidianos” (nota de campo, 4 de maio de 2015).

A filosofia de vida da educadora não permitiu a atribuição de rótulos a crianças e famílias, pelo que na sua prática respeitou a cultura e o tempo de cada criança e de cada família, olhando assim para cada uma como um ser único e singular inserido num grupo - um ser inteligente, curioso, desperto para o mundo que o rodeia, com interesses, saberes e habilidades próprias, capazes de produzir pensamentos críticos e autênticos, dignos de confiança e respeito. Assim, referiu e demonstrou atenção ao desenvolvimento de experiências, assente em quotidianos dialogantes, com palavras de elogio e esperança, que fomentaram a participação e o respeito por todos. Observámos que as crianças tomaram iniciativas, partilharam as suas ideias e, em conjunto com a educadora, planificaram a ação, definiram normas de funcionamento do grupo e realizaram efetivamente atividades ricas e com sentido.

Na sequência desta filosofia de vida e porque este estabelecimento de educação pertence a uma localidade onde as gentes locais seguem uma filosofia de vida em harmonia com a cultura, esta sala de jardim de infância foi, na verdade, um local sensível à cultura, sensível especialmente à cultura produzida pelas próprias crianças, com uma prática entretecida num currículo holístico e assente na educação para todos e com todos. Com efeito, a educação desenvolvida nesta sala foi complementada pelas atividades culturais extraescolares locais, dinamizadas pela Câmara Municipal do concelho, que propiciaram aos residentes e aos visitantes um enriquecimento e uma aprendizagem significativa.

Importa, ainda, referir que a prática desta educadora foi atualizada não só com as suas leituras pessoais, mas também com a formação contínua dinamizada na RAM; porém, referiu que gostaria e sentia necessidade de participar em mais ações de formação, mas para tal era importante que as formações decorressem nos diferentes concelhos e que tivessem em atenção a elaboração de diferentes horários, pois as educadoras com um horário de trabalho repartido só as podem frequentar depois das 16 horas.

Na nossa reflexão surge a nossa terceira e última questão:

3. Que envolvimento têm as crianças e famílias, a nível local, na RAM, na construção dos currículos na EI?

Começamos por recordar que, segundo algumas autoras (Silva et al., 2016), “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre os dois sistemas” (p. 28).

Tendo em consideração a importância do envolvimento da família em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças para a implementação de práticas contextualizadas e harmonizadas com a criança e com os desígnios locais, através de um acolhimento caloroso e de constantes diálogos, sem imposições ou regras inflexíveis, as famílias foram envolvidas nas atividades quer da sala quer dinamizadas pelo estabelecimento de educação e, num processo de coeducação, as atividades foram planeadas também com a participação dos pais. A maioria das famílias das crianças do grupo, demonstrou interesse e disponibilidade para colaborar nas atividades, incluindo as saídas. Porém, as que apresentaram menos disponibilidade, foram igualmente bem acolhidas e compreendidas pela educadora, que não permitiu eventuais comentários menos corretos sobre as famílias.

A maioria das famílias reconheceu a importância deste contexto educativo, demonstrou muito respeito e simpatia pela educadora, auxiliares e apresentou interesse pelas atividades desenvolvidas, bem como valorizou as relações que as crianças estabeleceram com os adultos e com os seus pares. “Todas as aprendizagens e atividades desenvolvidas nesta sala são pertinentes e importantes, nunca vi o meu filho chegar a casa descontente com alguma atitude da educadora ou auxiliar” (entrevista informal com a mãe do Hugo, 4 de junho de 2015). As famílias referiram, na sua maioria, que de um modo geral os filhos gostavam e falavam com entusiasmo sobre todas as atividades desenvolvidas, e que adoravam brincar na casinha, na garagem, de construir puzzles e de fazerem pinturas livres.

Observámos que, neste estabelecimento de educação, as famílias - pais, mães, tios, irmãos, avós, ... -, circularam livremente pela instituição, apesar da porta da sala muitas vezes estar fechada, a qualquer momento pais ou outros familiares podiam abri-la e entrar na sala “Nemo”.

O horário de trabalho da maioria das famílias e a proximidade dos locais de trabalho com a instituição, com as suas casas e casas de familiares, permitiram-lhes ir buscar as crianças a tempo de, por vezes, passearem ou visitarem familiares. A maioria dos pais demonstrou interesse em estar com os filhos, no dizer da mãe da Francisca:

sempre que saio do trabalho, venho buscar a minha filha para ainda fazer coisas com ela antes de começar a fazer o jantar, que ao final do dia depois é fazer o jantar, tomarem banho, jantar, lavar os dentes e já está na hora de ir para a cama, depois não dá tempo para nada; mas até chegar a hora do jantar ainda brincamos muito (...). Hoje vou à casa da minha sogra, vamos fazer-lhe uma visita (entrevista informal, dia 19 de junho de 2015).

Importa aqui referir que, tendo em consideração as observações e conversas realizadas, as vozes das crianças e das famílias não foram silenciadas, nesta sala o currículo foi desenhado a partir das referências e vozes das crianças e das famílias, independentemente de se enquadrarem ou não no padrão tradicional, como referiu a mãe do Tomé:

eu nunca me senti estranha cá dentro, sei que posso entrar sempre que quiser, tenho cuidado para não incomodar, mas quando venho buscar o meu filho gosto de ficar sempre um bocadinho (...). A Jade sempre me ouve e já me convidou para fazer uma atividade, tem muita atenção com o meu filho, ela tem uma paciência com as crianças que eu não sei se teria, mas gosto muito dela por ser assim (entrevista informal, 15 de julho de 2015).

Considerações finais

Ao longo dos distintos capítulos deste estudo apresentámos o enquadramento teórico, onde analisámos a prática para que esta desse sentido à teoria, para, posteriormente, procurarmos triangular reconhecidas perspetivas sobre as dimensões principais das nossas questões de partida. E, da análise fina dos resultados das informações recolhidas ao longo deste estudo, sistematizámos, as considerações finais que aqui passamos a apresentar.

Pese embora haja muitos exemplos de estabelecimentos de educação e ensino bem sucedidos em Portugal, em toda a Europa e no Mundo, ainda encontramos nos nossos dias indícios de que é necessário *fazer-mais* para que se consiga dar uma melhor resposta aos desafios que hoje se colocam às nossas sociedades e contribuir para uma infância autêntica e feliz, com crianças motivadas para a aprendizagem e construtoras do seu desenvolvimento holístico e, conseqüentemente, conquistarmos uma redução do número de alunos que abandonam precocemente a escola (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).

Ao finalizar este estudo, reforçamos a ideia de que ingressar, estar e permanecer nos estabelecimentos de educação, foi, durante muito tempo, uma prática tão trivial no quotidiano de algumas famílias e sociedades, que os estabelecimentos e os educadores, arreigados às práticas pedagógicas tradicionais e aos demais procedimentos de controlo do *currículo-cómo-plano*, não estiveram conscientes nem refletiram sobre a sua provisoriedade no tempo e a sua importância na vida das crianças, dos adultos, das sociedade e das culturas (Sousa, 2012).

Como resultado, tivemos durante largos anos um currículo construído dentro dos muros dos estabelecimentos de educação, dissociado da vida das crianças e das distintas realidades familiares, sociais e culturais. Desta forma, a frequência da EI, implicava, à partida, a separação dos conhecimentos práticos que as crianças adquiriam nos seus quotidianos e rotinas naturais de vida, do conhecimento que era adquirido através da transmissão de saberes nas instituições.

Todavia, hoje, a educação não se esgota na sala de atividades, no recreio ou noutra espaço do estabelecimento de educação, e passou a ser vista como a soma do que as crianças aprendem na família, na sua rua, no seu meio social, no estabelecimento de educação e nos outros espaços que frequenta, sejam eles ambientes socializadores ou instituições culturais.

Relevamos que estamos a viver uma época marcada por uma aceleração vertiginosa e assustadora, que influi a educação. Vivemos num mundo que valoriza a capacidade de conseguirmos realizar simultaneamente várias tarefas, todos os dias a nossa mente e as nossas mãos estão ocupadas a fazer mil coisas distintas, deixando-nos pouco tempo para a reflexão e para as coisas simples da vida, mas significativas e essenciais ao nosso bem-estar.

Com efeito, os estabelecimentos de educação, segundo Hargreaves e Fink (2007), apresentam um dia-a-dia apressado, que não disponibiliza tempo para a fina análise de cada momento e, conseqüentemente, desenvolvem-se, por vezes, currículos descontextualizados, abarrotados de conteúdos e projetos segundo uma meta narrativa que silencia as vozes das crianças, não lhes dando tempo para assimilarem e refletirem sobre esses mesmos conteúdos, limitando, portanto, o seu harmonioso desenvolvimento intelectual.

Assim, nos nossos dias deparamo-nos, por vezes, com a ausência de tempo para o educar a pensar alicerçado numa reflexão social, cultural e política e, conseqüentemente, no desenvolvimento e gestão dos currículos continua a faltar o humanismo comprometendo assim o trabalho em equipa, sendo que a pressa valoriza a competição e o individualismo.

Atualmente, acresce ainda o grande problema dos pais - a falta de harmonia entre o tempo passado no trabalho e o tempo passado em família. Alguns pais absorvidos pelo trabalho e sufocados com preocupações e infindáveis listas de tarefas diárias que bombardeiam os seus pensamentos a todo o momento movem-se por hábitos, em piloto automático, não conseguindo ter tempo, com presença, para estar em família e proporcionar aos filhos vivências e convívios que os enriqueçam.

Perante este cenário, relevamos a urgência do educador refletir, de forma crítica e construtiva, sobre o que é importante que a criança aprenda e a resposta dada pelas instituições de educação; resposta esta que não se pode estruturar alicerçada num mundo à parte, que nada tenha que ver com a vida da criança, desenvolvida apenas dentro da centralidade dos muros das instituições.

Relevamos, ainda, a necessidade de uma profunda reflexão sobre a construção de *Centros da Infância* (Moss & Petrie, 2002, citados em Vasconcelos, 2014) com currículos que: ampliem as possibilidades das crianças viverem as suas infâncias; apoiem a conquista da autonomia da criança respeitando todas as formas de vida; deem tempo à criança para compreender as suas emoções e reagir às situações numa vivência democrática; deem tempo para a criança se expressar, comunicar, criar e reconhecer novas linguagens na procura de soluções para situações quotidianas; deem tempo para crianças conviver e brincar; valorizem a atenção e o cuidado com o outro - crianças, famílias, animais e planeta; reconheçam o papel

da biodiversidade valorizando as vivências na natureza. Acreditamos que saber o que facto interessa e é importante para o nosso grupo é essencial para melhorarmos a preciosa arte da atenção plena, da dedicação a cada momento e da intencionalidade contextualizada.

Urge também que o educador (re)pense a sua função dentro do contexto atual - “o Homem e a hora são um só quando Deus faz e a história é feita” (Pessoa, 1972, p. 32) - como pode abordar a educação de maneira diferente e abraçar *currículos-do-presente* que passam por currículos ambiciosos e atraentes para a criança, família e comunidade local, por currículos assentes no *currículo-cómo-vida* (Sousa, 2012) que incorporem o conhecimento que emerge do quotidiano natural da criança, das tradições e da cultura local, e que acolham, no seu dia-a-dia, trabalhos de projeto contextualizados e significativos para a resolução de problemas reais da comunidade local e do Mundo (Sousa, 2019), trabalhos de grupo que envolvam educadores, crianças e famílias. Currículos que se alicercem, também, no *currículo-sem-tempo* (Pestana & Pacheco, 2013), flexível e apelativo, que disponibilizem *tempo-com-tempo* à imaginação, à reflexão e ao pensamento crítico, autêntico e construtivo, ou seja, que disponibilizem o tempo necessário para a livre iniciativa da criança, quer seja para descansar ou estar genuinamente com os amigos a conversar e a brincar, de modo a desenvolver, de forma integrada, competências e habilidades através da mobilização de conhecimentos, atitudes e valores (Sousa, 2019).

Todavia, as crianças brincam cada vez menos e por menos tempo, quer nos estabelecimentos de educação quer em casa; e quando brincam os jogos são restringidos às regras dos adultos, altamente estruturadas tendo em consideração uma segurança extrema, uma ordem e uma inteligibilidade imediata aos olhos de cada adulto, ao desrespeitarem as regras são repreendidos.

Com efeito, nos nossos dias, o brincar é sinónimo de recompensa ou de estratégia de ensino; esta inquietante realidade faz despontar a necessidade de uma reflexão profunda sobre o brincar com intenção pedagógica, livre e autêntico, tendo-se presente a ideia de que a criança é ativa, emocional e interpretativa.

Importa ainda salientar que um dos principais desígnios da EI é que a criança seja ouvida em tudo o que lhe diga respeito e que neste exercício de cidadania seja reconhecida como um ser único com características e capacidade específicas que tem a possibilidade de influenciar as decisões não só no espaço da instituição, mas também nos distintos espaços da comunidade ao nível local, e da sociedade ao nível nacional e transnacional. Pelo que, precisamos dedicar mais atenção às construções da infância ouvindo as crianças e transformar os estabelecimentos de educação em espaços de desenvolvimento holístico pensados a partir

da mente da criança (Bone, 2019), que considerem a cultura produzida para e pela criança, a prática da ética e a coconstrução de uma humanidade consciente e voltada para o despertar de crianças e adultos sensíveis, educados, observadores e criativos, que se respeitem a si próprios e ao outro - pessoas, animais e natureza.

Relevamos, ao finalizar este estudo, que o simples ato de prestar atenção, dedicando-nos com presença (alma, coração e ética) ao desenvolvimento de uma *praxis* contextualizada pode levar-nos ainda mais longe, uma vez que, corroborando com Magalhães (1997), a história da EI continua a ser reelaborada ao longo dos tempos até à nossa Era encontrando-se ainda, em boa parte, por redesenhar. Assim, pretendemos que este estudo contribua, com reflexões e achegas para o educador e, como timoneiro da prática, em conjunto com a criança, família e comunidade local, teça o currículo do grupo, alicerçado em práticas e atividades contextualizadas rumo a uma EI mais humanista e cheia de sentido, conducente à plena realização de todas as crianças e de cada uma. É nossa intenção madurar o *Movimento do Tempo-com-Tempo*, através de finas e profundas reflexões com os profissionais de EI que se envolvam e comprometam na coconstrução de um currículo fundamentado neste movimento. Para a (re)construção deste currículo cheio de sentido e significados, é premente que o educador abrace o compromisso pessoal e profissional de se envolver com presença e de forma integral numa EI harmonizada com os interesses, desejos e necessidades da criança, família e comunidade local, para, assim, vivermos a vida e a educação na sua plenitude, inserindo a criança e o jovem no Mundo, educando para o presente e para o possível. Apresenta-se, também, premente que o educador e os outros profissionais da EI, alicerçados em propostas pedagógicas de desaceleração, se aventurem velejando pelos mares da construção de um currículo que tenha em atenção que a criança é um artista ao seu modo, ... que a criança tem cem mundos para descobrir, ... que a criança tem cem mundos para inventar, ... que a criança tem cem mundos para sonhar, ... que a criança tem cem mãos,... que a criança tem cem linguagens, ... (Edwards et al., 1999).

BIBLIOGRAFIA GERAL

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Anadón, M. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.). *Alguns aspectos sociais e epistemológicos da investigação em educação no Quebeque* (pp. 43-65). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. Connelly (Eds.). *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Anderson, L. (2003). Benjamin S. Bloom: his life, his works and his legacy. In B. Zimmerman & D. Schunck (Eds.). *Educational psychology: a century of contributions* (pp. 367-389). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Ariès, P. (1998). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica*. Inovação, vol. 10, n.º 1, pp. 7-19. Disponível <https://bit.ly/2sY0Xh2>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <https://goo.gl/3sYoe4>
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1983). *Taxonomias de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bone, J. (2019). Moving the spirit: holistic education and young children. In J. Miller, K. Nigh, M. Binder, B. Novak & S. Crowell (Eds.). *International handbook of holistic education* (pp. 70-78). New York NY USA: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. São Paulo: Artmed
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Calvino, I. (2015). *As cidades invisíveis*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história de educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Santarém: Edições Cosmos.
- Christians, C. (2006). A ética e a política na pesquisa qualitativa. In K. Denzin & S. Lincoln (Eds.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 141-162). Porto Alegre: Artmed.
- CNE (Relator João Formosinho). (1994). Parecer n.º 1/1994 - *A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2007). *Relatório final do debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (Relatora Teresa Vasconcelos). (2011). *Recomendação n.º 3/2011 - Educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - CNE.
- CNE. (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: CNE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Documento de trabalho dos serviços da comissão. Escolas para o século XXI*. Bruxelas. Disponível em <https://bit.ly/2FKdpbe>
- Cook, T., & Reichardt, C. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. L. Silva, L. Marques, L. Mata & M. Rosa. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p.4). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Regional de Educação (DGE).

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In *Educação & Sociedade*, vol. 25 n.º 87 (pp. 423-460). São Paulo: UNICAMP. Disponível <https://bit.ly/2Jf0T74>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO. Disponível em <https://bit.ly/2WcmTCe>
- Denzin, N., & Lincoln, S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & S. Lincoln (Org.). *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Califórnia: SAGE Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin & S. Lincoln (Eds.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 15-4). Porto Alegre: Artmed.
- DRE (2013). *50 anos... percursos com história*. Revista Diversidades, n.º 42. Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - Direção Regional de Educação. Disponível em <https://bit.ly/2xjpwLl>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.). *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls: the construction of subjectivity through developmentality and interaction. In Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg (Eds). *The child in a changing world: refiguring early childhood education*. New York: Sage Press.
- Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estado no primeiro ciclo do ensino básico* (tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em <https://bit.ly/3e861Ga>

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2 (pp. 273-291). Disponível em <https://bit.ly/2VjZek3>
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. In *SEE - Revista Europeia de Etnografia da Educação*, n.º 3 (pp. 95-105). Disponível em <https://bit.ly/2RtPGC2>
- Fino, C. (2008a). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Orgs.). *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira. Disponível em <https://bit.ly/2UW2MtM>
- Fino, C. (2008b). A etnografia enquanto método: um modo de entender as crianças (escolares) locais. In C. Escallier e N. Veríssimo (Org.). *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE - Universidade da Madeira. Disponível em <https://bit.ly/3ebrwWD>
- Fino, C. (2016). Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e matética* (pp. 251-257). Funchal: Centro de Investigação em Educação - CIE-UMA. Disponível em <https://bit.ly/2u1h5ir>
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007a). Apresentação. In J. Formosinho (Org.). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (p. 17). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2007b). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagete, E. (2018). *Ecofuturo: a vida que a gente quer*. São Paulo: Ecofuturo, disponível em <https://bit.ly/3fgQnJ1>
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. (2003). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H., & Simon, R. (2002). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. Moreira e T. Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora.
- Godinho, M. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Gomes, J. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Graune, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças. Teorias, métodos e ética*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, G. (2018). *O poder e a glória*. Lisboa: Leya.
- Han, B. (2009). *O aroma do tempo. Um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Habermas, J. (2001). Prefácio. In S. Stephen, L. Cortesão & J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 13-16). Porto: Edições Afrontamentos.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2017). Presentación. In L. Malaguzzi. *La educación infantil em Reggio Emilia* (pp. 7-16). Barcelona: Ediciones Octaedro - Rosa Sensat.
- INE (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatísticas, LP. Disponível em <https://bit.ly/2Ek4IW8>
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância. In *Saber (e) educar*, n.º 11 (pp. 7-21). Disponível em <https://bit.ly/2UrGEV2>
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kuhn, T. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- Lapassade, G. (2001). *L'observation participante*. In *Revista europeia de etnografia da educação*, n.º 1 (pp. 9-26).

- Lima, J. A. (2007). *Ética da investigação*. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização curricular portuguesa* (pp. 135-177). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, J. (1997). *Para uma história da educação de infância em Portugal*. In Saber (e) Educar, n.º 2, 1997. Disponível em <https://bit.ly/2NKj9qx>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educacion infantil em reggio emilia*. Barcelona: Octaedro
- Marmoz, L. (1997). Prefácio. In M. J. Cardona. *Para a história de educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)* (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. In G. Steiner-Khamsi & F. W. W. Waldow (Ed.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da teoria à prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- ME (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- ME (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- ME (n.d). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, R. (2015). *Atividades em áreas naturais*. São Paulo: Ecofuturo, disponível em <https://bit.ly/2JXnbbL>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2003). *O método V. A humanidade da humanidade: a identidade humana*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Moss, P. (2001). Beyond early childhood education and care. In *Conference Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Stockholm, 13-15 June. Disponível em <https://bit.ly/2UK3nAu>

- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, Rayaba, S., Swadener, B., Vandembroeck, M. (2016). The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: opening for debate and contestation. In *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 17, n.º 3 (pp. 343-351). Disponível em <https://bit.ly/2cM78xd>
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: APEI.
- Niza, S. (1992). Lembrar 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In G. Vilhena et al. (Org.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 31-37). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- OECD (2006). *Starting strong II - Early childhood education and care*. Disponível em <https://bit.ly/2Rq9tCs>
- OECD (2012). *Starting strong III - A quality toolbox for early childhood education and care*. Disponível em <https://bit.ly/2DHepMI>
- OECD (2015). *Starting strong IV - Monitoring quality in early childhood education and care*. Disponível em <https://bit.ly/2RXm1TQ>
- OECD (2017). *Starting strong V - Transitions from early childhood education and care to primary education*. Disponível em <https://bit.ly/2V7N5S7>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagógica-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). Introdução: territorializar o currículo através de projetos integrados: In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de integração curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Disponível em <https://bit.ly/2UWqshH>
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (org.). *Organização curricular portuguesa* (pp. 11- 52). Porto: Porto editora.

- Pacheco, J., & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. In N. Hermann (Org.). *Educação: Docência, processos culturais e formação humana* (pp. 24-32), n.º 37 (1). Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em <https://bit.ly/3aZ3mg9>
- Papert, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. S. Paulo: Editora S. A.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Paraskeva, J. (2011). *Nova teoria curricular*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Pessoa, F. (1972). *Mensagem*. Lisboa: Edições Ática.
- Pestana, T., & Pacheco, J. (2013). Currículo-sem-tempo: a (re)construção da educação de infância. In A. Ferreira, A. Domingos & C. Spínola (Org.). *Atas do I colóquio-verdiano de educação: nas pegadas das reformas educativas* (pp. 75-85). Praia: Edições Uni-CV. Disponível em <https://bit.ly/3cbQDa7>
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pombo, O. (1984). *Pedagogia por objetivos/Pedagogia com objetivos*. Disponível em <https://bit.ly/2Hjosuv>
- Pombo, O. (2012). *Implicações do estudo*. Disponível em <https://bit.ly/2Q8NvRk>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão & M. Miguéns (Coord.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://bit.ly/2WUnqfq>
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços. In A. Bettencourt & M. Miguéns (Coord.). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://bit.ly/34t2qOI>
- Quivy R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raven, H. (2018). *Cristais sagrados*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Ribeiro, J. (1993a). *Ponta do Sol - subsídios para a história do concelho*. Ponta do Sol: Câmara Municipal da Ponta do Sol.
- Ribeiro, A. (1993b). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único: sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. In J. Formosinho (Org.). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (pp. 9-16). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rosales, G., & Vranjes, G. (2015). *O meu guia de yoga. Teoria e prática passo a passo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saint-Exupéry, A. (2015). *O principzinho*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (1996). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F., & Meneses, C. (1998). *Elucidário madeirense. Volume terceiro O-Z*. Funchal: Secretaria Regional de Turismo e Cultura/Direção Regional dos Assuntos Culturais.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Disponível em <https://bit.ly/2rAPrVM>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção regional de Educação (DGE). Disponível em <https://goo.gl/vyuOdw>
- Silva, T. (1998). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In T. Silva & A. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (184 - 202). Brasil: Editora Vozes.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto Editora: Porto.
- Silva, T. (2005). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In T. Silva (Org.). *A produção social da identidade e da diferença* (pp. 73-102). Petrópolis: Editora Vozes.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, E., & Spínola, H. (2000). *Roteiro turístico do concelho da Ponta do Sol Ilha da Madeira*. Ponta do Sol: Câmara Municipal da Ponta do Sol.
- Sousa, J. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Disponível em <https://bit.ly/2xDr0x5>
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, J. (2002). *A dimensão política do currículo: sumário da lição síntese*. Universidade da Madeira. Disponível em <https://bit.ly/2F6YI7H>
- Sousa, J. (2007). *A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática*. In Sousa & C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp 15-29). Porto: Edições ASA. Disponível em <https://bit.ly/2HuRiHk>
- Sousa, J. (2011). Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In C. Fino (Org.). *Etnografia da educação*. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Disponível em <https://bit.ly/2Ru5BjD>
- Sousa, J. (2012). *Currículo-como-vida*. Disponível em <https://bit.ly/2IiSEDI>
- Sousa, J. (2015). *O currículo e a identidade cultural*. Disponível em <https://bit.ly/2zPxx86>
- Sousa, J. (2016). Currículo em tempo de mestiçagem. In *Revista de Estudos Curriculares* (pp. 14-24), n.º 1. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares (APEC). Disponível em <https://bit.ly/2UFTnnz>
- Sousa, J. (2019). Currículo, inovação e flexibilização na perspetiva académica. In J. Morgado et al. (Orgs). *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 73-81), Santo Tirso: De Facto Editores. Disponível em <https://bit.ly/2kt95WB>
- Spodek, B. (1993). Quais as origens do currículo na educação pré-escolar. In *Cadernos de educação de infância* (pp.8-14), n.º 28. Lisboa: APEI
- Spodek, B., & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica. In B. Spodek (Org.). *Manual de investigação em educação de infância* (193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2012). *Arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa. FCG.
- Steiner-Khamasi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamasi & F. Waldow (Eds.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.

- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Portugal*. Disponível em <https://bit.ly/2V8Smsq>
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa densidade. In S. Stephen, L. Cortesão & J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamentos.
- Titiev, M. (1963). *Introdução à antropologia cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (1998). Declaração universal dos direitos humanos. Brasília. UNESCO. Disponível em <https://bit.ly/2TD4qkl>
- V. A. (2012). *Dicionário da língua portuguesa 2013*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. In *Cadernos de educação de infância* (pp.18-20), n.º 13. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expensão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA Editores.
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância - propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Disponível em <https://bit.ly/2Fpunhm>
- Vasconcelos, T. (2009a). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009b). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão & M. Miguéns (Coord.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://bit.ly/2WUnqfj>
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2014). Educação de Infância: uma conquista da democracia. In M. Rodrigues (Org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (483-497). Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudo de caso*. Porto: Porto Editora

- Vilarinho, E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WHO. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Disponível em <https://bit.ly/2GDc46M>
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto editora.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis. In *Curriculum theory: a knowledge-based approach. Journal of Curriculum Studies* (pp. 101-11), vol. 45, 2.
- Zabalza, M. A. (1998). *A qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2010). *A prática educativa. Como ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.

Legislação

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro de 2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar*. Disponível em <https://bit.ly/2yREKYr>

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com NE. Disponibilizado em <https://bit.ly/2QRL8mD>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Disponível em <https://bit.ly/2DceW8u>

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em <https://bit.ly/2zV5kg7>

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro de 2009. Cria o *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. Disponível em <https://bit.ly/2Q8y7YC>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em <https://bit.ly/2zmu8NG>

Decreto Legislativo Regional n.º 4/82, de 1 de abril de 1982. Este decreto estabelece disposições relativas à prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes. Disponível em <https://bit.ly/2Q6nOnY>

Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M, de 28 de março de 2006. Estabelece o regime jurídico de núcleo infantil na Região Autónoma da Madeira. Disponível em <https://bit.ly/2qnnSBd>

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio de 2006. Aprova o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira. Disponível em <https://bit.ly/2ERWtBF>

Decreto Legislativo Regional n.º 33/ 2009 de 31 de dezembro de 2009. Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira. Disponível em <https://bit.ly/2qUHOfg>

Decreto Regulamentar Regional n.º 13A/97/M, de 15 de julho de 1997. Aprova a estrutura orgânica da Direção regional de Educação Especial e Reabilitação. Disponível em <https://bit.ly/2S1h341>

Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A de 29 de novembro de 2001. Aprova o estatuto dos estabelecimentos de educação pré-escolar na Região autónoma dos Açores. Disponível em <https://bit.ly/2TS2nWL>

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008. Define as normas a observar na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família dos estabelecimentos de EPE e 1.º ciclo do ensino básico da rede pública. Disponível em <https://bit.ly/2OKffut>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016 - Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cujos princípios gerais são publicados em anexo ao presente despacho, dele fazendo parte integrante, publicado em Diário da República n.º 137, Série II. Disponível em <https://bit.ly/2zkwW9E>

Despacho n.º 5908/2017. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundário, no ano letivo de 2017-2018. Disponível em <https://bit.ly/2E1RyNa>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em <https://goo.gl/oGchyW>

Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro de 1990. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória e responsabiliza diretamente a escola regular pela educação da população com necessidades especiais, numa perspetiva de escola para todos. Disponível em <https://bit.ly/2Bf2jZT>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Disponível em <https://goo.gl/TPAqMZ>

Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro de 2009. Aprova a revisão do Código do Trabalho. Disponível em <https://bit.ly/2SBc8YY>

Portaria n.º 127/2006, de 19 de outubro de 2006. Altera a portaria n.º 148/96 de setembro e regulamenta os espaços físicos para creches, Jardins de Infância e/ou Infantários. Disponível em <https://bit.ly/2OcNWsp>

Portaria n.º 103/2011, de 18 de agosto de 2011. Define as regras para a atribuição de apoios financeiros a conceder aos estabelecimentos de educação e ensino privados da Região. Disponível em <https://bit.ly/2CUzdjJ>

Portaria 262/2011, de 31 de agosto de 2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade

social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público.

Disponível em <https://bit.ly/2DKPAAC>

Portaria n.º 265/2016, de 13 de julho. Formaliza a garantia do direito à educação, pela definição de um enquadramento que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens. Disponível em

<https://bit.ly/2Qrzv5u>

APÊNDICES

Apêndice I - Pedidos de consentimento informado para o desenvolvimento do estudo

Pedido de consentimento informado ao Diretor Regional de Educação

Exmo. Senhor
Dr. XXXXXXXX
Diretor Regional de Educação

Funchal, 9 de fevereiro de 2015

Exmo. Senhor,

Com os meus melhores cumprimentos, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o trabalho de campo da minha investigação, contemplado no plano curricular do Curso de 3.º Ciclo em *Ciências da Educação - Especialidade de Currículo* na *Universidade da Madeira*, no Infantário *O XXXXXXXX*.

Este projeto de investigação, intitulado “Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância na Encruzilhada das Políticas de Globalização. Um Estudo de Caso na Ilha da Madeira”, tem por principal objetivo estudar o impacto das políticas transnacionais e supranacionais no desenvolvimento do currículo na educação de infância em Portugal e concretiza-se na realização de estudos empíricos, um de natureza documental e outro de natureza qualitativa de dimensão etnográfica (observações e entrevistas às educadoras e aos encarregados de educação).

Mais informo que, atualmente, encontro-me a exercer funções como educadora de infância neste infantário.

Antecipadamente grata pela atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto, reitero os meus cumprimentos, ficando, desde já, disponível para qualquer informação adicional.

Atenciosamente,

Tânia Cristina Vieira Pestana

Pedido de consentimento informado à Delegada Escolar de Ponta do Sol

Exma. Senhora
Dr.^a XXXXXXXX
Delegada Escolar da Soalheira

Funchal, 9 de fevereiro de 2015

Exma. Senhora,

Com os meus melhores cumprimentos, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o trabalho de campo da minha investigação, contemplado no plano curricular do Curso de 3.º Ciclo em *Ciências da Educação - Especialidade de Currículo* na *Universidade da Madeira*, na sala do pré-escolar do infantário *O XXXXXXXX*.

Este projeto de investigação, intitulado “Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância na Encruzilhada das Políticas de Globalização. Um Estudo de Caso na Ilha da Madeira”, tem por principal objetivo estudar o impacto das políticas transnacionais e supranacionais no desenvolvimento do currículo na educação de infância em Portugal e concretiza-se na realização de estudos empíricos, um de natureza documental e outro de natureza qualitativa de dimensão etnográfica (observações e entrevistas às educadoras e aos encarregados de educação).

Mais informo que, já solicitei ao Diretor Regional de Educação autorização para desenvolver, no referido infantário, este estudo empírico.

Antecipadamente grata pela atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto, reitero os meus cumprimentos, ficando, desde já, disponível para qualquer informação adicional.

Atenciosamente,

Tânia Cristina Vieira Pestana

Pedido de consentimento informado à Diretora do Infantário

Exma. Senhora

Dr.^a XXXXXXXX

Diretora do Infantário O XXXXXXXX

Funchal, 9 de fevereiro de 2015

Exma. Senhora,

Com os meus melhores cumprimentos, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o trabalho de campo da minha investigação, contemplado no plano curricular do Curso de 3.º Ciclo em *Ciências da Educação - Especialidade de Currículo* na *Universidade da Madeira*, na sala do pré-escolar do infantário que está sob a sua coordenação (Infantário O XXXXXXXX).

Este projeto de investigação, intitulado “Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância na Encruzilhada das Políticas de Globalização. Um Estudo de Caso na Ilha da Madeira”, tem por principal objetivo estudar o impacto das políticas transnacionais e supranacionais no desenvolvimento do currículo na educação de infância em Portugal e concretiza-se na realização de estudos empíricos, um de natureza documental e outro de natureza qualitativa de dimensão etnográfica (observações e entrevistas às educadoras e aos encarregados de educação).

Mais informo que, já solicitei ao Senhor Diretor Regional de Educação e à Senhora Delegada Escolar autorização para desenvolver este estudo empírico.

Antecipadamente grata pela atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto, reitero os meus cumprimentos, ficando, desde já, disponível para qualquer informação adicional.

Atenciosamente,

Tânia Cristina Vieira Pestana

Pedido de consentimento informado à educadora titular do grupo

Exma. Senhora

Dr.^a XXXXXXXX

Educadora do Infantário O XXXXXXXX

Funchal, 9 de fevereiro de 2015

Exma. Senhora,

Com os meus melhores cumprimentos, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o trabalho de campo da minha investigação, contemplado no plano curricular do Curso de 3.º Ciclo em *Ciências da Educação - Especialidade de Currículo* na *Universidade da Madeira*, na sala onde exerce funções como educadora titular de grupo.

Este projeto de investigação, intitulado “Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância na Encruzilhada das Políticas de Globalização. Um Estudo de Caso na Ilha da Madeira”, tem por principal objetivo estudar o impacto das políticas transnacionais e supranacionais no desenvolvimento do currículo na educação de infância em Portugal e concretiza-se na realização de estudos empíricos, um de natureza documental e outro de natureza qualitativa de dimensão etnográfica (observações e entrevistas às educadoras e aos encarregados de educação).

Mais informo que, já solicitei ao Senhor Diretor Regional de Educação, à Senhora Delegada Escolar e à Senhora Diretora da Instituição autorização para desenvolver este estudo empírico.

Antecipadamente grata pela atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto, reitero os meus cumprimentos, ficando, desde já, disponível para qualquer informação adicional.

Atenciosamente,

Tânia Cristina Vieira Pestana

Pedido de consentimento informado aos pais das crianças

Exmo./a Senhor/a

Encarregado/a de Educação

Funchal, 2 de fevereiro de 2015

Exmo./a Senhor/a,

Com os meus melhores cumprimentos, venho, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para que o seu educando/a seja observado no decorrer de algumas atividades, com o desígnio de recolher dados para a investigação, contemplada no plano curricular do Curso de 3.º Ciclo em *Ciências da Educação - Especialidade de Currículo na Universidade da Madeira*.

Mais informo que este projeto de investigação, intitulado “Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância na Encruzilhada das Políticas de Globalização. Um Estudo de Caso na Ilha da Madeira”, tem por principal objetivo estudar o impacto das políticas transnacionais e supranacionais no desenvolvimento do currículo na educação de infância em Portugal e concretiza-se na realização de estudos empíricos, um de natureza documental e outro de natureza qualitativa de dimensão etnográfica (observações e entrevistas às educadoras e aos encarregados de educação).

Aguardando a sua autorização, agradeço, antecipadamente, a atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto e reitero os meus cumprimentos.

Atenciosamente,

Tânia Cristina Vieira Pestana

Autorizo

Não Autorizo

Pedido de consentimento informado às crianças

Olá!

Eu sou a Tânia Pestana e venho do Funchal. Como a Jade já disse na sala, eu estarei, em diferentes momentos, contigo e com os teus amiguinhos para brincarmos juntos, nesses momentos, eu vou recolher alguns dados para o meu estudo de investigação, que tem este título - “Entre o Internacional e o Local - A Educação de Infância na Encruzilhada das Políticas de Globalização. Um Estudo de Caso na Ilha da Madeira”. Este trabalho que estou a desenvolver é para concluir a minha formação - o Curso de 3.º Ciclo em Ciências da Educação - Especialidade de Currículo na Universidade da Madeira.

Este estudo é sobre a educação das crianças pequenas e eu gostaria que tu participasses. Para mim, é importante conhecer o que tu pensas e sentes, como vives e aprendes, o que gostas de fazer, o que gostas de conversar, o que gostas de observar, o que gostas de aprender, o que te interessa saber e o que sabes sobre o mundo, o que sabes sobre as outras crianças, entre outros temas que queiras partilhar comigo. As observações e as nossas brincadeiras irão decorrer na tua sala, no pátio, no refeitório e, ainda, nos passeios que fizermos.

Eu quero que tu saibas que tens o direito de querer participar ou não neste estudo. Se tiveres alguma dúvida, receio ou falta de vontade de participar neste meu trabalho, poderás desistir a qualquer momento, dizendo que não queres participar. Vamos começar agora, neste mês de fevereiro, e terminaremos em fevereiro do próximo ano - em fevereiro de 2016. Gostava muito que participasses, mas quem vai decidir és tu. Queres trabalhar neste estudo?

Soalheira, 6 de fevereiro de 2015

Apêndice II - Algumas notas de campo

2 de junho de 2015

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - pintura de um monstro
- Duração da observação - das 10h às 11h15m

Observação-participante:

Um dos meninos chega ao infantário com um monstro muito engraçado, cativando a atenção das crianças da sala. Todo entusiasmado o Guilherme, mostra-o aos colegas e o interesse em torno daquele simples boneco tornou-se cada vez maior.

A educadora deixa-os livremente explorar o pequeno monstro e de seguida, no tapete, a conversa da manhã desenrola-se a partir do discurso das crianças e sobre o tema que surgiu - os monstros. Todos querem falar e dar a sua opinião: uns dizem que veem monstros à noite; outros dizem que têm medo dos monstros; outros que os monstros não existem, só existem na televisão; e outros dizem, ainda, que gostam muito dos monstros, que são seus amigos. Por fim, todos dizem que querem desenhar um monstro.

A educadora começa a prepará-los para irem lanchar (...)

Após o lanche da manhã, iniciam a pintura do “seu monstro”.

Enquanto uns brincam ao ar livre, outros colocam-se à volta da mesa que foi colocada na rua, pela educadora e pela auxiliar, e com palhinhas sopram gotas de diferentes cores que deitam com um conta-gotas na folha fazendo o seu monstro com a figura que ia surgindo.

Todas as crianças pintam, por iniciativa própria, o seu monstro e todas conseguem soprar, à exceção da Isabel que devido ao seu atraso de desenvolvimento global não consegue soprar pela palhinha - soprou, diretamente na folha, e uma das suas amiguinhas ajuda-a soprando com uma palhinha as gotas de tinta deitadas na sua folha de desenho.

Devido ao sopro não ser tão forte como o de um adulto, resultou num borrão de cores; e é esta mistura de borrões de cores diferentes que faz os desenhos das crianças parecerem verdadeiros monstros.

Conversas e comentários:

Já com a tinta seca, a educadora com uma cor de feltro, desenhou em cada monstro uma boca, uns olhos e um nariz e colocou-os no placard, na entrada da sala. Contudo, as crianças mais velhas da sala fizeram sozinhas a boca, os olhos e o nariz do seu monstro.

Acompanhei a saída dos meninos desta sala e apurei que todos, sem exceção, mostravam, com um sorriso na cara, o seu monstro à mãe ou pai e, ainda, apontavam para os desenhos de alguns amigos dizendo o nome do/a amigo/a que fizera aquela pintura.

Voz da educadora: A pintura de sopro já fazia parte da minha planificação, mas adaptei-a a este momento que foi mais oportuno indo ao interesse das crianças. Senti necessidade de realizar uma atividade que fosse ao encontro do interesse das crianças naquele dia, assim não fizeram uma simples pintura de sopro com palhinhas, fizeram do “monstro boneco” a motivação para aquela experiência de pintura. E, como tinha estado na semana anterior a explorar as diferentes cores e as suas misturas, liguei as duas atividades. Não coloco o nome dos meninos na parte da frente do desenho para não estragar a obra de arte das crianças.

9 de junho de 2015

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - Jogo da Joanelha
- Duração da observação - das 10h às 11h30m

Observação-participante:

A educadora senta-se com as crianças e mostra, em grande grupo, Joanelhas cortadas numa cartolina e pergunta:

- “Vamos construir o jogo?”
- “Qual?” - Pergunta a Carolina.
- “Não sabes? O jogo da Joanelha com as pintas e um dado!” - Diz a Nádia.

As crianças começam a dizer em uníssono - “sim, sim, vamos, Jade”.

A educadora diz: - “Vou dar a cada um de vós duas Joanelhas e hoje vamos pintá-las. Quando estiverem secas faremos círculos nas costas das Joanelhas”.

- “Vamos pintar já”. - diz a Francisca.

A educadora levanta-se e pergunta quem quer pintar primeiro. Mas como todas as crianças começam a levantar o braço, a educadora diz para a Francisca, a Constança, a Nádía e o Hugo virem para a mesa para começarem a pintar as Joaninhas; a auxiliar aproxima-se e orienta as crianças para brincarem nas oficinas de expressão tendo em atenção a preferência do espaço para onde as crianças dizem querer brincar.

Neste momento, eu paro de escrever e vou para a casinha brincar com um pequeno grupo de crianças.

Conversas e comentários:

Esta atividade surgiu, porque a educadora tinha trazido uma história para contar, alusiva à atual estação do ano - o verão: “A Joaninha que perdeu as pintas...”. Esta história foi uma estratégia ideada pela educadora para a abordagem aos números, ao colocar as pintas na Joaninha era pretensão da educadora que as crianças efetuassem contagens. Por essa razão, já tinha recortado as Joaninhas numa cartolina e levou-as para a sala.

Depois de secas, desenhou 17 pintas nas Joaninhas, para as crianças efetuarem contagens, com a ajuda do adulto, até ao número 34. No centro de cada círculo colocou velcro e cortou, com as crianças, 34 círculos pretos para cada uma colocar nos círculos desenhados nas costas das joaninhas. Para uma das crianças, a Isabel, desenhou uma Joaninha com poucos círculos e estes eram bem maiores do que os das Joaninhas dos seus amigos. A educadora fez uma só Joaninha para cada criança, mas não desenhou o dado para o seu jogo.

Antes de fazer o jogo contaram as pintas da Joaninha. A maioria das crianças conseguiu contar até, sem ajuda, até 10.

Todos os meninos, sem exceção, demonstraram interesse pelos números e estiveram atentos enquanto contavam com a educadora. Disseram-me, no final da atividade, que gostaram muito deste jogo.

No final deste dia, presenciei a saída das crianças e todos eles iam logo a correr mostrar o seu jogo a quem os veio buscar. Diziam, com um grande sorriso, é para levar para casa. Os pais já estão habituados a que a educadora faça alguns materiais para explorarem em família, e alguns sorriam dizendo: “jogo lindo”, “que lindo”, “que bom”, ou então “vamos jogar no fim de semana”, a mãe da Eduarda disse-lhe “vais mostrar ao papá, ele vai gostar”.

No dia seguinte, passaram à construção do dado que, segundo a educadora

foi uma atividade um pouco mais complexa para a faixa etária deles, mas acho que correu bem. Cada criança, à exceção da Isabel, desenhou as pintas nos dados, manuseando e comparando com um dado real; mas, alguns não ficaram corretos, fazendo, com a minha ajuda, um novo dado. Após o lanche, mostrei o jogo, em grande grupo, às crianças e após a minha explicação alguns meninos foram brincar para as áreas, um sentou-se comigo e outro com a auxiliar. Todos tiveram oportunidade de explorar o jogo; no início pensaram que era só para colocar as pintas e queriam colocá-las apressadamente para preencher rapidamente a sua Joanelha e ganhar o jogo. Mas, depressa compreenderam como jogar e alguns até já faziam batota [sorriu] - em vez de jogarem o dado colocavam-no com o maior número de pintas virado para cima - para ganharem o jogo.

17 de junho de 2015

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - construção de um barquinho de gelo
- Duração da observação - das 9h às 12h

Observação-participante:

Os meninos, em conjunto com a educadora, constroem um barquinho dando uma nova vida a caixas de manteiga - caixas plásticas da marca matinal e flora.

A educadora explica a atividade em grande grupo, e todas as crianças ouvem atentamente o que ela diz, a Isabel está sentada no colo da auxiliar.

Em seguida, dirige-se para as mesas com as suas crianças. Cada uma senta-se numa cadeira e a educadora dá uma caixa a cada uma das crianças. Depois, a educadora deita um pouco de água fria em cada uma das caixas, e cada menino escolhe uma ou duas cores primárias para juntar à água. Assim, a água, inicialmente transparente, transforma-se em água cor de laranja, vermelha, verde ou roxa. A educadora e as auxiliares colocam a tampa na caixa de manteiga e colocaram-nas no frigorífico.

Após esta atividade as crianças prepararam-se para irem lanche e brincar no pátio.

Quando entram na sala a educadora propõe fazerem um mastro para o barco. As crianças sentam-se à mesa e uns desenham sozinhos um triângulo, outros dizem que não sabem desenhar o triângulo e a educadora dá-lhes moldes de triângulo e, assim, conseguem desenhar o seu triângulo, recortá-lo e colá-lo no pau de gelado (os adultos ajudaram as crianças nesta atividade) passando, assim, a ter cada veleiro a sua vela.

No final da atividade, quando a água já estava ligeiramente sólida, os adultos colocaram o pau no gelo que se estava a formar na caixa de manteiga e todos juntos, uns mais à frente e outros mais atrás a conversar, vão, novamente, colocar os seus barquinhos no congelador, para a água solidificar e o mastro conseguir ficar fixo.

Conversas e comentários:

Todas as crianças ficam muito entusiasmadas com esta atividade e todos quiseram construir o seu veleiro. Estavam orgulhosos do seu barco, por momentos parecia, para quem os observava, que, para aquelas crianças, aquele veleiro era real e estavam a imaginá-lo no mar.

Acompanhei a saída das crianças e mais de metade, aquando da chegada dos pais, não quiseram ir para as suas casas, sem mostrar o seu veleiro. Porém, todos perceberam que não os poderiam levar para casa, para o seu barco continuar congelado e no dia seguinte o poderem colocar numa banheira com água. A excitação era muita pois estavam ansiosos pela manhã do dia seguinte - pelo momento de colocarem os veleiros na banheira a transbordar de água.

Na conversa com a educadora contou:

fiz esta atividade porque é verão e as crianças já começam a ir passear para a praia e a avistar alguns veleiros. Quis também relembrar os estados da água explorados em janeiro e as misturas das cores exploradas numa atividade desenvolvida recentemente.

18 de junho de 2015

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - colocar o barquinho na água
- Duração da observação - das 10h às 11h

Observação-participante:

As crianças já estavam na sala a brincar nas oficinas de expressão; a Eduarda, o Guilherme, a Elsa, a Francisca e a Carolina, por vezes, paravam o que faziam e vinham à beira da educadora perguntar pelo seu veleiro. Até que a educadora respondeu: - “Vamos já buscá-lo, vamos aguardar só mais um pouco, continuem a brincar que já vamos”.

Paro de escrever e vou brincar com eles.

Após o lanche, chega então o momento tão esperado pelas crianças.

A educadora e as crianças dirigem-se à copa e cada uma delas traz o seu veleiro. Vão para o pátio, para a zona da relva onde a educadora tinha colocado três banheiras de cor branca. A educadora abre a torneira e com uma mangueira enche as banheiras com água potável.

Orientadas pela educadora e pelas auxiliares, as crianças dividem-se pelas banheiras. As crianças colocam o seu barquinho na água e vão brincando e observando o seu veleiro a flutuar, riem, tiram corridas de veleiro.

Com o passar do tempo, a água da qual o veleiro é composto, passou do estado sólido ao estado líquido e todos os mastros passaram a flutuar dentro da banheira. E a educadora explica: - “o calor do verão faz derreter o gelo e a água volta a ficar líquida - volta ao seu estado inicial, estado líquido”.

A maioria dos meninos olhava atentamente para o seu veleiro e a educadora diz novamente: - “vai acontecer uma magia - o gelo vai ficar em água e o mastro vai cair e ficar a boiar”.

Uma criança tira os sapatos e coloca-se dentro da banheira, tirando da água o seu veleiro e abraçando-o diz: - “vou salvar o meu barco”. A educadora sorri e pede à criança para colocar o seu veleiro na água, mas ela responde imediatamente que não, voltando a repetir: - “tenho que salvar o meu barco, quero salvar o meu barco”.

A educadora e as auxiliares riem-se, retiro-me enquanto todos riem e observam os seus veleiros.

Conversas e comentários:

No decorrer da atividade todos estiveram concentrados e entusiasmados a observar o seu veleiro a flutuar. Os seus sorrisos demonstraram que gostaram da atividade. Porém, uma das crianças no final da atividade choramingou, porque não queria que o gelo se transformasse em água líquida, foi um dos mais pequeninos do grupo, mas a educadora conversou com ele e fê-lo perceber que o calor derrete o gelo, mas que poderiam colocar novamente o veleiro no congelador e, assim, voltaria a ficar em gelo.

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - intercâmbio com o Infantário “O Brinquedo”, ida ao cinema e almoço nos jardins do Fórum Madeira
- Duração da observação - das 8h às 15h

Observação-participante:

Pelas 8h15m, os pais levam os seus mais pequenos para o infantário, pois o autocarro sai às 8h30m. Vão chegando todos bem-dispostos e vão sentando-se no tapete, pouco tempo depois a educadora diz: - “Eu sei que hoje é um dia de muita alegria, mas temos de andar devagar, vamos com calma para o autocarro” e dirigimo-nos para o autocarro. Eu, as auxiliares e a educadora ajudamos as crianças a subirem para o autocarro, colocamos os cintos de segurança, ajustamos a cada uma, e eu sento-me ao lado do Santiago. Iniciamos a viagem, o autocarro seguiu até à “Baía do Peixe” e parou em frente à porta de entrada do infantário “O Brinquedo”. Saímos todos do autocarro e dirigimo-nos ao infantário, pelo caminho a educadora foi alertando para as crianças estarem atentas aos degraus principalmente o último por ser mais pequeno do que os outros. Na entrada do edifício a diretora do “Brinquedo” recebe-nos com um sorriso e encaminha-nos à sala dos meninos de 5 anos (os que nos foram visitar ao nosso infantário). Após visitarmos a sala dos meninos de 5 anos, fomos todos para o pátio, sentamo-nos e os meninos do “Brinquedo” cantam-nos quatro canções, umas captam o interesse das crianças do “Estrelinha”, mas outras não os cativam tanto e as nossas crianças começam a olhar atentamente tudo à sua volta (a que mais captou a atenção das crianças do “Estrelinha” foi “O Burrico que foi ao Médico” - a diretora diz, nesse momento, que essa canção foi do seu tempo de educadora, na Fundação onde lecionou há muitos anos). Lanchamos e brincamos um pouco no pátio; pelas 10h15m dirigimo-nos para o autocarro e seguimos viagem para o Fórum Madeira - vamos diretamente para a sala de cinema (subimos no elevador) onde assistimos ao filme “Divirtida-Mente”. Desta vez fico sentada ao lado da Constança que, após se sentar na cadeira, não conversou durante o filme todo, esteve com a atenção colada no écran do cinema. Termina o filme, começamo-nos a levantar e vamos para os Jardins do Fórum situado no último andar - lá, almoçaram uma sopa e pizza. Após o

almoço, ainda tivemos tempo para brincar um pouco e pelas 14h30m regressamos ao autocarro que nos levou de volta ao infantário.

Conversas e comentários:

O grupo das crianças de 2 anos do infantário “O Estrelinha” e alguns dos seus pais acompanharam o grupo do jardim de infância, porém foram para um jardim perto do Fórum brincar enquanto o grupo de jardim de infância assistiu ao filme.

Na verdade, este dia foi muito preenchido, mas planeado ao pormenor pelas educadoras. Foi contactada a administração do Fórum que cedeu a casinha de madeira que se encontra nestes jardins, um ótimo cantinho para as crianças almoçarem (composta com mesas e cadeiras, uma pia para lavarem as mãos e, ainda, uma casa de banho). Foi, também, contactado o responsável pelo Pingo Doce, que pediu para cozinhar uma sopa de verduras, para ir ao encontro das habituais sopas que as crianças comem (ofereceram as sopas e responsabilizaram-se por as levarem até aos jardins). Foi, ainda, contactada uma pizaria para preparar as pizzas para as 12 horas.

Mais tarde, na conversa com a educadora, referiu que:

esta atividade superou as minhas expectativas, fiquei satisfeita por tudo ter decorrido bem e, principalmente, pelas crianças terem apreciado esta saída. Esta saída foi, na verdade, bastante enriquecedora para as crianças. Conheceram um outro infantário e partilharam brincadeiras com novos amigos. No cinema, tiveram oportunidade de assistir a desenhos animados num ecrã gigante e com som mais alto e mais intenso do que costumam ouvir. E, por fim, tiveram oportunidade de experienciar um almoço, num espaço que não conheciam e uma refeição diferente da habitual.

Para algumas das crianças foi a sua primeira sessão de cinema, a Constança que se sentou à minha beira, disse-me que a cadeira estava rebentada, pois subia quando ela ia para se sentar, respondi-lhe que não estava estragada, mas que tinha de a segurar para se sentar. Algumas das crianças têm medo do escuro, mas as educadoras conversaram com os responsáveis para, naquela sessão, baixarem a intensidade da luz sem tornar o ambiente completamente escuro e nenhuma criança demonstrou receio, assistindo atentamente ao filme.

Todas as crianças trouxeram um livro alusivo ao filme e quando chegamos ao infantário fomos para o pátio onde as crianças ficaram a pintar as personagens do filme que estavam desenhadas no livro até aos pais irem chegando.

A educadora disse-nos:

todas as crianças divertiram-se com as imagens apelativas e coloridas e, também, com as palhaçadas que as personagens da história faziam. Memorizaram que o filme tinha bonecos de sentimentos e tinha também a memória. Acharam a raiva engraçada, pois quando ficava furiosa saía-lhe fogo pela cabeça. Uma criança comentou que o elefante da fantasia era muito engraçado. Outras gostaram da felicidade e outras disseram ainda que a tristeza era muito trapalhona.

25 de junho de 2015

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - visita da médica dentista (despiste de cáries e encaminhamento para consultas no Centro de Saúde do Bom Jesus)
- Duração da observação - das 15h30m às 16h30m

Observação-participante:

As crianças começam a acordar, calçam os seus sapatos, algumas com a ajuda das auxiliares e educadora, e são encaminhadas para o tapete da sala de atividades, pois hoje vamos receber a visita de uma médica dentista do Centro de Saúde.

Enquanto esperávamos pela médica, a educadora sugere: - “vamos cantar uma música?”.

A Francisca pergunta: - “podemos cantar a música do yoga?”; esta canção foi utilizada na atividade de yoga que desenvolvemos com as crianças - I am happy I am good.

A educadora pergunta: - “o que quer dizer I am happy I am good”. A Nádía sem dar tempo para os outros meninos responderem diz: - “eu tou feliz, eu tou bem”.

Todos cantamos e mimamos ao mesmo tempo:

“I am happy, I am good

I am happy, I am good

Sat nam, Sat nam

Sat namji, Waheguru

Waheguru, Waheguruji”

Acabamos de cantar e o Hugo dá uma palmada no Santiago que se encontrava sentado ao seu lado. A educadora, observando aquele comportamento, conversa com o grupo, sublinhando a importância das nossas mãos. Inicia o diálogo dizendo: “as nossas mãos são maravilhosas e são preciosas para nós, pois com elas podemos fazer coisas lindas. O que podemos fazer com as mãos?”

- “Trabalhar”. - Responde a Elsa.

- “Fazer desenhos”. - Responde a Isabel.

- “Jogar à bola”. - Responde o Guilherme.

- “Comer”. - Responde a Helena.

E a educadora acrescenta: “Também servem para abraçar os amigos, mas temos de ter muito cuidado com elas, para fazerem apenas coisas lindas”. E terminou a conversa pedindo ao Hugo para dar um grande abraço no Santiago. De seguida, disse que iria colocar uma história para ouvirem, ligou o leitor e colocou a história do “Pinóquio”.

A história começa com uma canção apelativa, depois segue-se a história. A voz da narradora é bastante expressiva e melodiosa, e enquanto a narradora conta a história a educadora dramatiza-a. As crianças, sem exceção, não tiram os olhos da educadora e não se ouve nenhuma voz para além daquela que sai do leitor de cd’s (a Isabel ficou a ouvir a história no meu colo).

No final da história, a educadora tenta conversar com as crianças, mas começam a manifestar uma ligeira inquietação por estarem já há algum tempo sentadas; nesse momento entra a médica dentista e todos voltam a fazer silêncio, olham para a dentista e dão boa tarde. A dentista cumprimenta-nos, senta-se e diz:

- “Hoje venho aqui para vos contar uma história, a história do João sem dentes”. E, começa a contá-la. A dentista é muito expressiva e consegue cativar a atenção das crianças, no final da história ensina ao grupo como devem lavar os dentes e, após uma curta conversa, analisa a boca de cada criança. Conforme termina de observar a boca de cada menino, este dirige-se ao refeitório para lanchar.

Conversas e comentários:

A educadora disse que ficou contente por ver as suas crianças a cantar em inglês.

Foi sugerido uma consulta no Centro de Saúde a 5 das crianças; ao ser entregue aos encarregados de educação das crianças sinalizadas o documento da médica dentista, estes disseram que ainda nessa mesma semana iriam entrar em contacto com o Centro de Saúde.

Todos eles demonstraram estar atentos e preocupados em proporcionar boas condições de higiene oral aos seus mais pequenos. As crianças não demonstraram receio perante a médica dentista e ficaram felizes com a sua visita. As crianças que a médica apontou terem uns dentes perfeitos, comunicaram-no logo a quem os veio buscar. A uma das crianças foi pedido, pela dentista, que jogasse a chucha ao gato, e hoje, quando a mãe a veio buscar e enquanto transmitia à mãe a recomendação da médica dentista, ela riu-se e entregou a chucha à mãe. Será que dará mesmo a chucha ao gato como sugeriu a médica dentista?

julho

Nota: A educadora combinou com os pais que o mês de julho seria para as crianças aproveitarem o espaço exterior do infantário. Referiu que não iria realizar atividades orientadas, que as crianças brincariam livremente, aproveitando as benesses das explorando as especificidades do verão e aproveitariam o bom tempo para brincarem no pátio exterior. Como alguns dos pais são professores, algumas crianças apenas iriam ao infantário no turno da manhã e em alguns dias ficavam com os pais em casa. Praticamente todos os pais concordaram com a decisão da educadora, apenas duas famílias foram de opinião de que as atividades orientadas dentro da sala deveriam continuar até final de julho, contudo sempre que foram buscar as crianças nunca demonstraram mal-estar porque os seus educandos estavam a brincar o pátio. Por vezes, as crianças brincavam nas oficinas de investigação e experimentação, dentro da sala, ou assistiam a vídeos que traziam de casa.

22 de julho de 2015

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - assinatura do protocolo com a Yaro Partilha - ecoponto de roupa
- Duração da observação - das 11h às 12h e das 17h às 18h

Observação-participante:

Chegamos à sala a educadora está sentada a conversar com as crianças e pede-me que vá, com duas delas, acompanhar a diretora na assinatura do protocolo do ecoponto de roupa.

Eu e as duas crianças, acompanhamos a diretora - chegamos ao gabinete já lá está o responsável pela empresa Yaro Partilha, as crianças cumprimentam-no com um “bom dia” e sentam-se. O responsável responde com um sorriso e retribui o cumprimento dizendo: “vamos assinar uma parceria importante, vão poder trazer roupa e brinquedos que já não queiram para partilhar com famílias com necessidade. Posso contar com a vossa ajuda?”. As crianças respondem em uníssono que sim. Após a assinatura vamos até à entrada do infantário e vimos o ecoponto de roupa. Uma delas diz: “é gigante”, sorrimos e despedimo-nos do responsável que volta a lembrar: “conto com a vossa colaboração” e despede-se de nós com um sorriso.

As crianças, após a saída do responsável vão a correr para a sala, eu vou atrás delas a passo rápido e quando entramos na sala, uma delas diz: - “temos na entrada um contentor gigante para colocar as roupas.

A Elsa pergunta: “Gigante?”

- “Sim gigante, é para deitarmos as nossas roupas”.

A educadora volta a lembrar:

é para deitarmos as roupas que já estão pequenas e que já não usamos, um brinquedo que já não se queira. Vamos poder ajudar famílias que não podem comprar roupas e brinquedos com o que já não precisamos ou queremos.

- “Eu vou trazer um vestido”. - Diz a Francisca.

Despeço-me das crianças e da educadora e saio da sala.

No turno da tarde, eu, as crianças e a auxiliar deitamos no contentor toda a roupa que o infantário tinha recolhido. Umas levam um saco sozinhas, outras pegam uma em cada lado de um saco e outras pegam no saco com a auxiliar. Não querem ir para casa sem antes colocar todos os sacos, muitas crianças dizem-nos diversas vezes: “vou trazer as roupas que já não uso”.

Conversas e comentários:

As duas crianças foram, por iniciativa própria, mas ficaram um pouco envergonhadas no decorrer da assinatura do protocolo e não falaram muito, mas sorriam para o responsável.

O turno da tarde, pareceu um dia de festa, todos ajudaram alegremente e correram de um lado para o outro sempre rindo uns com os outros. Quando os pais chegaram não queriam ir para casa e ficaram no pátio onde se encontrava o contentor da roupa a brincar com os pais e os amigos. A auxiliar sempre atenta a todas as crianças ria com elas e entrava também nas brincadeiras.

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - aniversário de uma das meninas do grupo
- Duração da observação - das 9h às 12h

Observação-participante:

Todos os meninos cantam os parabéns com a educadora, auxiliar e os pais da menina aniversariante à volta de uma das mesas do refeitório. No final, a menina não quer soprar as velas e a mãe diz-nos: - “ela é mesmo assim, já no ano passado não soprou”. A educadora responde: - “não faz mal e sorriu, vamos partir um pedaço para dares aos teus amigos”. A educadora e a mãe começam a cortar o bolo e dão uma fatia a cada criança - é uma fatia de bolo de laranja (nos estabelecimentos de educação públicos da RAM só podem comer bolos sem creme). A aniversariante dá-me também um pedaço de bolo num guardanapo - está maravilhoso.

A aniversariante não quer distribuir as lembranças que trouxe para os seus amigos, então a educadora entrega-os (ela é bastante tímida). Todos adoram a lembrança, vamos para a sala e as crianças vão dizendo: “Tânia é plasticina”; “tem balões”.

A educadora orienta as crianças para brincarem nas oficinas de investigação e experimentação e dando um beijinho a cada uma despede-se. Um menino e uma menina vão para a garagem e brincam com os carros que lá estão. Outros dois vão para o cantinho da biblioteca - exploram os livros e os fantoches - uma das meninas coloca os fantoches nos dedos das mãos e vai contando uma história.

Uns vão desenhar com cores de feltro e outros vão brincar com puzzles na mesa. O Guilherme vem ter comigo e propõe: “Estás a escrever bem, Tânia, não escrevas mais, vem brincar”. Paro de escrever e vou brincar com ele. No decorrer da brincadeira pergunta-me: “Tânia tens uma pedra dos desejos?”. Respondi-lhe: “não, não tenho”; ele então acrescenta:

fala com a Jade, ela sabe contar a história “A Pedra dos desejos”; eu pedi um carro de corridas, mas já não quero. Já não gosto muito. Quero o barco do Jack. Vou tirar aquele desejo [para de falar por um momento e sorri], Tânia se tu acreditares em ti o desejo vai-se realizar, a minha mãe disse.

Termina o diálogo, agarra no carro da polícia e começa a brincar com os amigos.

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - Exploração do robot da Lego Mindstorms
- Duração da observação - das 10h:30m às 12h:00

Observação-participante:

O pai de um dos meninos da sala traz um robot da Lego Mindstorms para explorar e brincar com as crianças. Os meninos sentam-se no tapete e ele senta-se numa cadeira em frente ao grupo. Dá bom dia a todos os meninos, retira da caixa os dois robots que levava já montados. As crianças permanecem com um olhar fixo nos dois robots.

O Pai coloca um dos robots no chão e ao som das suas palmas o robot movimenta-se pela sala parecendo que está a dançar. Todas as crianças querem tocar no robot, mas ao mesmo tempo têm receio de o fazer e ficam imóveis, apenas atentos ao que o pai diz.

- “Queres tocar no robot?” - Pergunta a uma das meninas.

Sem pronunciar uma palavra, a menina afasta ligeiramente o corpo para trás e abana a cabeça que não.

- “O robot não magoa”. - Continua o pai.

Mas a menina, expressa um sorriso, e enquanto o robot dança, continua imóvel e com receio em tocar-lhe.

Cada vez que o robot dança ou o pai fala todos ficam atentos.

- “Como é que sentem as coisas?” - Pergunta o pai.

Uma das meninas responde: “Com as mãos”.

- “Mas o robot sente com estas coisas”. - Diz o pai e toca numa parte do robot.

- “Eu quero ver ele”. - Diz um dos meninos.

O pai aproxima-se do menino e coloca o robot nas suas mãos.

- “Acho que querem mexer no robot?” - Pergunta o pai.

- “Sim, sim”. - respondem algumas crianças sem percebermos bem quem tinha falado, outras não respondem, mas abanam a cabeça que sim.

Os meninos sentam-se todos em círculo e os robots começam a passar por todos.

Começam a pegar no robot soltam-se algumas peças, mas o pai diz: “não se preocupem, depois encaixo-as no robot”.

Uma das meninas desenha uma parte do robot, e olha logo para a educadora, a Jade diz-lhe: “Não faz mal, não faz mal”.

- “Não te preocupes, eu já arranjo”. - Diz o pai.

O pai explica, resumidamente, para que serve o robot e no final brinca dizendo: “Os robots fazem tudo o que queremos ou programamos e nunca se queixam, o que é bom”.

- “Quero um em casa para limpar e cozinhar”. - diz a educadora em jeito de brincadeira e todos se riem.

O pai coloca o robot numa pista já elaborada e explica que o robot ia usar os olhos para seguir a linha preta (caminho traçado na pista). Enquanto o robot anda na pista nenhum menino se move, seguindo-o atentamente com o olhar.

Brincam contando as voltas que o robot dá e dizendo a cor assinalada na pista onde ele passa.

- “Acham que o robot vai ficar com a cabeça tonta?” - Pergunta o pai.

- “Não”. - Respondem alguns meninos.

- “Ele faz assim...” - Diz um menino abanando a cabeça como o robot.

- “Ele não sai da linha?” - Pergunta uma menina.

- “Não, o robot faz sempre o que a gente quer.” - Responde o pai.

- “Vamos colocá-lo a dançar um pouco? Lembram-se de como ele dança?” - Pergunta o pai.

Todos começam a dar palmas e o robot começa a dançar.

- “Ele fala?” - Pergunta uma menina.

- “Sim, mas é um robot estrangeiro. Diz: so good.” - Responde o Pai.

Todos os meninos querem bater palmas para pôr o robot a dançar e aproximam-se, um de cada vez, dão palmas ou batem com o pé no chão fazendo o robot dançar.

Uma das meninas, quando lhe é pedido para se aproximar do robot, fica envergonhada e o pai, para a incentivar, bate palmas ao que ela responde de onde estava sentada, imitando-o.

- “O robot não faz mal, ele é amigo dos meninos”. - Diz uma das crianças.

- “Sim, o robot gosta muito das crianças”. - Reforça o pai.

- “Qual o sinal que está no robot?” - Pergunta o pai.

- “Stop”. - dizem todos os meninos em voz alta e em coro.

- “Quem quer pintar com o robot?” - Pergunta o pai.

- “Eu”. - Respondem todos quase ao mesmo tempo.

O pai explica que cada um tinha que escolher três cores. De seguida, pede ajuda ao seu filho para as escolher e explicar aos amigos como se pode pintar com o robot.

Todos ficam atentos à pintura.

- “Que formas estão pintadas?” - Pergunta a educadora.

- “Círculos”. - Respondem os meninos.

Exploram as cores ao mesmo tempo que pintam.

- “É divertido”. - Diz um dos meninos quando acaba de pintar.

A educadora pergunta-lhes se querem colocar mais alguma questão, mas ficam todos calados. Todos sorriem e a educadora propõe: “vamos então tirar uma foto, coloquem-se sentados à volta do robot”. O pai senta-se também e eu tiro-lhes algumas fotografias.

Em seguida, a educadora diz: “Vamos agradecer ao pai por nos trazer esta atividade divertida”. As crianças dizem em uníssono: “Obrigada”. O pai começa a guardar os robots e despedindo-se das crianças e da educadora começa a dirigir-se para a porta, a educadora acompanha-o e conversam um pouco à porta da sala.

Outras conversas/comentários:

Durante toda a atividade, deparei-me com um clima harmonioso e familiar. Conversavam com muita à vontade, como se o pai fosse um elemento do grupo.

Esta atividade decorreu porque no final do 1.º período, este encarregado de educação referiu que tinha em casa uns robots da Lego, educativos e bastante divertidos, disponibilizando-se para os trazer ao infantiário. Tendo em atenção a disponibilidade do Pai, ficou agendado para este dia do mês de janeiro.

27 de janeiro de 2016

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - Pintura do Foguetão
- Duração da observação - das 16h às 18h

Observação-participante:

As crianças terminam de lanchar, a educadora orienta-as para irem para brincar para o pátio: “Vamos brincar” - diz a educadora.

Alguns levantam-se sozinhos, outros a educadora dá-lhes a mão para os ajudar e, assim, vamos até à casa de banho para lavar as mãos e a boca antes de saírem para o pátio.

Sentam-se num banco perto da casa de banho e dois a dois, entram com a auxiliar. A educadora fica a orientar as crianças fora da casa de banho.

De seguida, vamos para o pátio brincar - está um lindo dia de sol e alguns meninos correm livremente, um grupo anda de baloiço, outros estão no escorrega, uns brincam com os pneus e ainda outros brincam com os brinquedos que trouxeram de casa. A auxiliar fica no pátio a orientar as brincadeiras das crianças e a educadora chama duas crianças e dirigem-se à sala. Eu sigo-as até à sala, e a educadora diz: “Vamos concluir o desenho do filme sobre os planetas - Luan O Cometínha”. As crianças sentam-se e desenharam um sol no desenho que já tinham iniciado e depois colam recortes de papel no foguetão.

O Guilherme vem ter comigo e diz: “Este é o meu desenho Tânia. Fiz uma bola redonda, grande, fiz as orelhas, fiz riscos...” e aponta com o dedo para as figuras que vai nomeando.

- “O que são estes riscos?” - Pergunto.

- “A pele”. - Responde e continuando diz: “Isto é a boca laranja, isto são os olhos e isto são as coisas que batem”.

- “Está muito lindo, está engraçado o teu boneco”. - Digo.

- “É o amigo do menino chamado João. Vi num filme na parede”. - Acrescenta.

- “Gostaste?” - Pergunto.

- “Gostei muito, Tânia. Ele tinha uns proversores nas pernas para ir muito rápido.” - diz o Guilherme.

- “Tinha uns propulsores?” - confirmo.

- “Sim, sim, Tânia e fazia assim - xiuuuuuu”. - Responde.

- “Muito interessante, estou curiosa para me explicares o resto do desenho”. - Digo-lhe.

- “A bola rosa é as estrelas. As estrelas que vão muito rápido, assim - xiuuuuuu -, são estrelas cadentes”. - Diz, continuando a conversa.

- “Uau, muito interessante”. - Respondo-lhe.

E, quando ia continuar a minha conversa o Guilherme interrompe-me: “Tânia, o Sol está muito longe e o Sol não deixa ver as estrelas”.

- “Sim, é por isso que, de dia, não vemos estrelas”. - Pergunto.

- “Sim, sim Tânia, por isso só vemos as estrelas quando o Sol não está, de noite” - conclui.

- “Hoje tens uns binóculos”. - Digo-lhe continuando a nossa conversa.

- “Sim, o meu amigo trouxe de casa”. - Responde.

- “E o que gostas de ver com os binóculos?”. - Perguntei.

- “Coisas bonitas como tu”. - Responde o Guilherme e continua:

Eu gostei muito, Tânia. E na minha casa vou fazer um foguetão de verdade. Aqui eu fiz um de brincar, mas em casa vou fazer um de verdade. O meu pai consegue fazer tudo, vou fazer com o meu pai e quando quisermos ir para um planeta, nós vamos.

Perante esta resposta, a educadora sorriu.

- “Tânia, desenhei o Saturno que tem anéis à volta”. - Diz uma menina que se aproxima de nós, após concluir o seu desenho e a colagem.

- “Que lindo está o teu desenho, percebi logo que tinhas desenhado o planeta Saturno e que esta linha era um dos seus anéis”. - Acrescento com um sorriso.

Neste momento, entra na sala a sua mãe.

- “Que tás fazendo rapariga?”. - Pergunta a mãe com um sorriso.

- “Um foguetão”. - responde.

- “Que giro”. - Elogia a mãe.

- “Dá-me mais papeles”. - Pede à educadora.

- “Não é papeles é papéis, cola mais”. - Diz a mãe.

As meninas cantam enquanto colam, a educadora sorri e dá-lhes papéis brilhantes já recortados.

- “Tens cola nos dedos aproveita para colar o papel”. - Diz a mãe.

Enquanto colam os papéis, continuam a cantar e a fazer caretas.

- “Vocês são umas bandidas”. - Diz a mãe com um sorriso e em jeito de brincadeira, as meninas mais caretas fazem e todos se riem.

As auxiliares começam a trazer as crianças para a sala e a educadora começa a cantar: “1, 2, 3, perninhas à chinês, 4,5, 6, bracinhos à francês, 7, 8, 9, a minha boca não se move” e todos se sentam de braços e pernas cruzadas.

Começam por nomear os meninos que já tinham ido para casa e, em seguida, a educadora conta uma história alusiva aos planetas - “Wall.E da Disney Pixar”.

Todas as crianças estão calmas e atentas enquanto a educadora conta a história, no final da história conversam.

A educadora levanta-se e diz-lhes que podem ir brincar para as áreas. Cada uma das crianças dirige-se para a oficinas de investigação e experimentação que pretende e alguns sentam-se na mesa a terminar os seus desenhos.

Uma menina diz para a educadora: - “Não sei pintar isto”.

A educadora ajuda-a equilibrando o planeta num rolo de papel higiénico e exemplificando diz: “Pinta assim, é melhor”. E a menina continua a pintar.

Dirijo-me a uma outra menina que está a fazer uma pintura livre e digo-lhe: “Que lindo desenho!”.

- “Já acabei. Pinte coisas”. - Responde.

- “Gosto das cores que escolheste para pintares o teu desenho”. - Elogio.

- “Tenho tosse, ontem não vesti o casaco e tenho tosse”. - Diz ela.

- “Então hoje tens que vestir o casaco quando saíres, para não piorares”. - Respondo-lhe, continuando a conversa.

- “Sim, mas só quando for para a rua”. - Diz e vai lavar as mãos.

De repente ouço: - “Oh, olha o que fiz aqui!”.

A educadora aproxima-se e diz: “Não faz mal, acontece. Vamos mudar as calças, mas explica-me como é que te distraíste e fizeste xixi assim, nas calças”. E, dando a mão à criança sai da sala para trocar as calças do menino. Os outros continuam a brincar, os pais começam a chegar para os vir buscar.

Outras conversas/comentários:

A educadora colocou um vídeo “Luan O Cometínha”. Referiu que:

coloquei este vídeo com a finalidade das crianças ficarem curiosas sobre os diferentes planetas e estrelas. Encontrei três filmes na net e escolhi o preferido da minha filha [que tem a idade aproximada das crianças deste grupo]; considero ser o mais indicado para motivar o grupo para as atividades que foi minha pretensão desenvolver. Após o visionamento do filme, todas as crianças começaram a fazer perguntas sobre o planeta Terra e sobre os outros planetas, e que para responder às perguntas das crianças recorri à história *Escola ativa, para brincar e aprender*, da editora Oceano. E explorei o capítulo A Terra no Universo [pág. 385] e Perto das estrelas [pág. 386, 387].

A educadora referiu ainda que uma das meninas pediu à mãe um livro sobre o planeta Terra. A mãe comprou o livro “Wall.E da Disney Pixar”, história que hoje foi contada pela educadora ao grupo.

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - Desfile de Carnaval
- Duração da observação - das 15h às 16h 30m

Observação-participante:

O ponto de encontro foi no centro da Vila, num espaço onde cada estabelecimento dispôs de uma sala para organizar a sua trupe.

Na sala que nos foi atribuída, duas auxiliares, já mascaradas, pintam a cara dos meninos, dos pais, das educadoras e ainda das suas colegas auxiliares. Algumas educadoras e auxiliares colocam os acessórios nos meninos, que quando estão “prontos” dirigimo-nos para a entrada do prédio e ficam com a diretora.

Deparamo-nos com muitas crianças e docentes dos diferentes estabelecimentos da Vila, mas cada docente responsável fica perto das suas crianças.

Volto para a sala onde as crianças do “Estrelinha” se estão a vestir, um menino chora e diz que não quer pintar a cara; a educadora pega-o ao colo distraíndo-o e, sem lhe pintar a cara, veste-lhe apenas o fato de palhaço e leva-o para junto dos outros.

Depois de estarmos todos trajados a rigor, dirigimo-nos todos em fila até ao centro da Vila, onde nos colocamos dois a dois para desfilar. A diretora com uma auxiliar leva o cartaz, logo atrás estão os mais pequeninos com as auxiliares, educadoras e famílias, e no final vão os mais velhinhos.

Uns saltam e cantam, porém, alguns ficam envergonhados ou atentos ao que se passa à volta. As mães/educadoras/auxiliares dão-lhes a mão e dançam com eles e assim, o desfile decorre bem e muito animado. Os pais sorriem e cantam ao longo do desfile com os seus filhos; chegam e vão embora sempre com sorrisos e fazendo brincadeiras de Carnaval uns aos outros.

Após percorrermos uma pequena rua da vila, o desfile termina, as crianças lancham e após comerem, alguns com a ajuda dos pais, foram assistir ao resto do desfile.

Regresso com algumas educadoras e auxiliares à sala onde nos preparámos e ali encontramos uma mãe com o seu filho já vestido com outro fato - um disfarce de Homem-Aranha.

- “Que lindo Homem-aranha”. - digo-lhe com um sorriso.

Não me respondeu, mas a mãe explica:

Já desde casa que me vinha a dizer que queria o fato do Homem-aranha. Mas, a Jade com o seu jeito lá conseguiu que ele vestisse o fato de palhaço. Mas, agora não descansou enquanto não lhe troquei o disfarce.

- “Posso tirar uma foto com o Homem-aranha mais bonito da Soalheira?” - Pergunto-lhe.

Não me respondeu, mas a mãe diz logo que sim e quando me coloco ao seu lado este faz uma pose sorridente para a foto.

E a mãe continua a conversar:

Nem imagina educadora. Na quinta-feira quis dormir com a máscara e tive que esperar que adormecesse para lhe tirar. Na sexta levou o fato para a festa da escola, depois disse que eu tinha que lavar o fato e mal estava seco já o quis vestir. Tem sido uma loucura para vestir o fato.

O menino imita o Homem-Aranha tentando trepar as paredes e deslocando-se como tinha visto nos desenhos animados.

Despedimo-nos uns dos outros e vamos embora.

Outras conversas/comentários:

A filha da educadora fez anos neste dia, porém a educadora fez questão de acompanhar o seu grupo no Desfile de Carnaval da Vila e no final, foi para casa comemorar o aniversário da sua pequenina.

Este ano, o Conselho Pedagógico da Soalheira decidiu alargar o número de participantes. Nos anos anteriores, só o grupo do jardim de infância participou, mas este ano as educadoras, em Conselho Pedagógico, decidiram que todas as crianças do infantário poderiam participar e que o convite seria também alargado às famílias. Decidiram ainda, que iriam todos disfarçados de palhaços e com acessórios elaborados com materiais recicláveis, como iam participar todas as crianças, mesmo as mais pequenas, as educadoras consideraram que o disfarce de palhaço seria o mais adequado por ser familiar a todos, até mesmo aos mais pequenos e, também, por poderem adaptar roupas, sem mais custos para os pais/encarregados de educação. Esta proposta foi conversada com os pais, que concordaram ajudando nos acessórios.

Todas as funcionárias do infantário participaram com entusiasmo e a maioria dos pais também. Os que não quiseram desfilar, foram assistir e tirar fotos aos seus pequeninos ao longo do desfile.

A alegria foi muita e no decorrer do desfile todos dançaram e saltaram divertindo-se ao som da música de Carnaval.

Algumas educadoras e auxiliares aguardaram pelo final do desfile, a fim de saber qual a pontuação atribuída pelo júri aos diferentes grupos participantes - o primeiro lugar foi atribuído ao “Estrelinha”.

16 de fevereiro de 2016

Investigadora-observadora: Tânia Pestana

Aspetos gerais:

- Atividade - História “A Sara tem um grande coração”
- Duração da observação - das 15h às 16h 30m

Observação-participante:

Entro na sala, a educadora está sentada com o grupo de crianças e o Guilherme diz: “Eu não ouvi”. E a educadora justifica: “Ontem o Guilherme não veio, por isso não conhece a história, vamos contar-lhe?”.

- “Sim” - respondem as crianças.
- “Como se chama a história?” - Pergunta a educadora.
- “Sara” - dizem as crianças.

A educadora pega no livro e mostrando cada página, num diálogo entre as perguntas da educadora e as respostas das crianças recontam a história.

- Onde é que a Sara tinha o coração? [Pergunta a educadora].
- Fora do corpo. [Respondem rindo].
- Qual era a cor do coração?
- Vermelho.
- Era pequeno ou grande?
- Era grande.
- Para onde levava o coração?
- Para todo o lado.
- Porque era grande, não dava para quê?
- Para dormir [risos].
- E quando a Sara ia tomar banho era um grande pesadelo, não era?
- Sim, porque o coração era quase do tamanho da banheira.
- Mas o coração podia ficar no chão, não era?

- Sim. Mas tinha que ficar sempre perto da Sara.
- Ela desejava muito, muito, muito?
- Ter um coração pequeno.
- Um dia passou por lá um menino com um balão. Tinha a forma de?
- Coração.
- Era mais pequenino do que o da Sara, e porque o menino tinha um coração muito leve, voava. E o que é que via lá do alto?
- Árvores, montanhas, a lua, o sol, as casas, os carros e as motas.
- Até que aterrou no jardim. O menino estava contente com o seu coração?
- Estava.
- Estava? [pergunta novamente a educadora.]
- Não.
- Porquê?
- Porque era muito leve.
- Mas encontraram uma solução mágica, não foi?
- Sim, amarrar os dois corações.
- Amarraram os dois corações e, assim, com os dois corações juntos, voltaram para a cidade e o que fizeram?
- Brincaram.
- Sim, tornaram-se amigos inseparáveis. Vitória, vitória, vitória acabou-se a história”.

A educadora levanta-se, vai buscar os desenhos das crianças e mostra ao grupo as suas produções. Todos ficam atentos e quando veem o seu desenho dizem: - “É meu”.

A educadora diz: “No placard estão as estrelas que apareceram por magia, e como apareceram?”

Respondem alguns ao mesmo tempo: “Pintamos a folha com tinta”.

- “E a folha tinha alguma coisa?” - Pergunta novamente a educadora.

E as crianças respondem: “Não”.

A educadora acrescenta: “É porque temos um coração feliz. Quando o nosso coração fica feliz aparecem estrelas a cintilar”.

- “Quem não pintou, quer pintar para ver se aparecem estrelas?” - Pergunta a educadora.

- “Sim”. - Respondem algumas crianças.

- “De que cor?” - Pergunta a educadora.

Ouçõ dizerem as cores - verde, azul, amarelo. A educadora vai buscar as cores, as crianças sentam-se nas cadeiras à volta da mesa e aquelas que já tinham pintado o coração vão brincar nas oficinas de expressão, sob a orientação das auxiliares.

Outras conversas/comentários:

As crianças recontaram a história demonstrando domínio da mesma e ter interiorizado a mensagem. Segundo a educadora:

foi mais uma oportunidade para valorizar a amizade e as conquistas em equipa. Gosto de explorar o mundo mágico com as crianças, por isso não lhes contei a verdade sobre a pintura, adoraram a ideia de terem aparecido estrelas por magia.

ANEXOS

Anexo I - Fotografias dos contextos, vivências e artefactos das crianças

Na horta



Espantalho construído em família



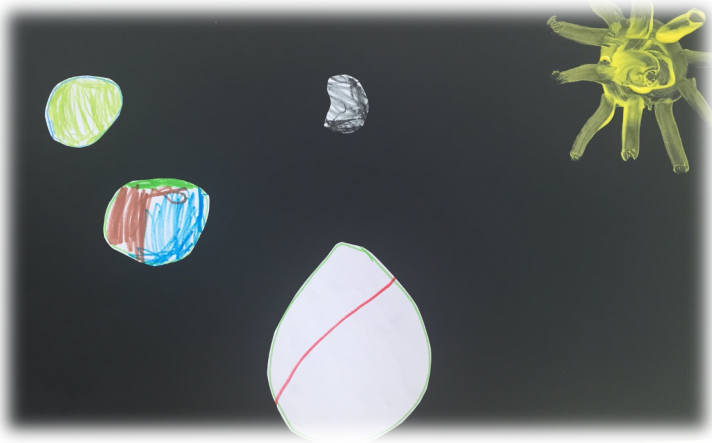
Na natureza do Estrelinha



Contextos sem Teto



O Foguetão e o Universo



PROJETO: NASCIMENTO E CRESCIMENTO DO SER HUMANO

O QUE QUEREMOS SABER?

- A TIA TEM MAMINHAS GRANDES E EU NÃO PORQUE?^A
- OS MENINOS TÊM PÊNIS E AS MENINAS VAGINA PORQUE?^A
- COMO VÃO OS BEBÉS PARA A BARRIGA?
- COMO SAEM OS BEBÉS DA BARRIGA?
- PORQUE TEMOS UMBIGO?

MINI PROJETO: "AS LOMBRIGAS"

COMO SURTIU: UMA COLEGA TINHA DORES DE BARRIGA, MUITAS, MUITAS, FOI AO MÉDICO E ELE DISSE QUE TINHA BICHINHOS NA BARRIGA.

O QUE FIZEMOS: OUVIMOS A HISTÓRIA "COMBAS A HISTÓRIA DE UMA LOMBRIGA"

EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA:

ONDE ANDAVA A LOMBRIGA?

- A PASSEAR NO JARDIM E DEITOU-SE NUMA ALMOFADA DE FEZES DE CÃO.

COMO ERA O OVO DA LOMBRIGA?

PEQUENINO, NÃO SE VIA.

ONDE ANDAVA A LOMBRIGA?

-A PASSEAR NO JARDIM E DEITOU-SE NUMA ALMOFADA DE FEZES DE CÃO.

COMO ERA O OVO DA LOMBRIGA?

-PEQUENINO, NÃO SE VIA.

QUEM APARECEU NO JARDIM?

-DOIS MENINOS E A MÃE.

A MAMÃ CHAMOU OS MENINOS PARA QUÊ?

-PARA LANCHAR.

O QUE É QUE A MAMÃ MANDOU OS MENINOS FAZER?

-LAVAR AS MÃOS.

O QUE FEZ A MENINA?

-NÃO LAVOU AS MÃOS

O QUE ACONTECEU DEPOIS?

-O OVO SALTOU PARA A MÃO DA MENINA E QUANDO A MENINA PEGOU NA MAÇA SALTOU PARA A MAÇA E DEPOIS FOI PARA A BOCA DA MENINA E PARA A BARRIGA. CRESCER MUITO.

UM DIA, COMO SE SENTIU A MENINA?

-COM DORES DE BARRIGA E QUERIA FAZER COCÓ.

O QUE FEZ A MAMÃ?

-LEVOU A MENINA AO DOUTOR.

O QUE DISSE O DOUTOR?

-QUE A MENINA TINHA BICHINHOS NA BARRIGA.

COMO SE CHAMAVAM ESSES BICHINHOS?

-LOMBRIGAS

O QUE RECEITOU O DOUTOR?

-REMÉDIO

O QUE ACONTECEU À COMBAS?

-SAIU. ESCORREGOU E SAIU PELO RABINHO PARA A SANITA.

E AGORA ONDE ANDA ELA.

-A RÔR OVINHOS NO JARDIM, NO COCÓ DOS ANIMAIS, NOS PÊLOS DOS ANIMAIS, NAS FRUTAS E LEGUMES QUE AINDA NÃO FORAM LAVADOS.



04 E 05 DE MARÇO 2015

Teatro "A Carochinha"



Dia da Criança





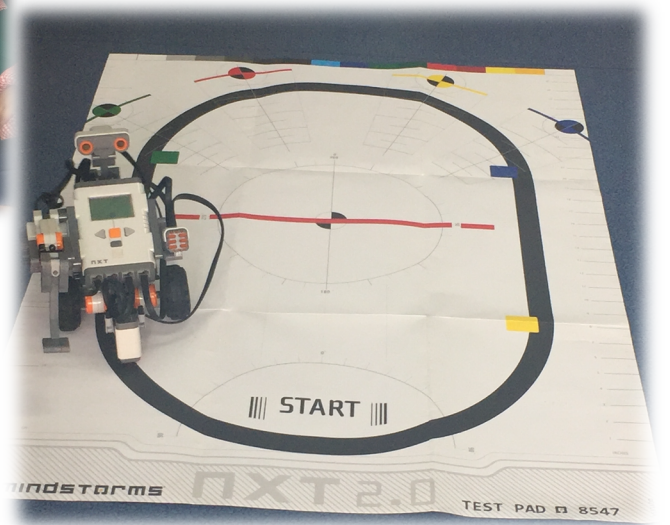
Semear atitudes de responsabilidade e cuidado com o ambiente



Num jardim com as crianças e famílias



Robot da Lego Mindstorms



Carnaval



História "A Sara tem um grande coração"



A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt